

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

# **VALIDACIÓN DE CONSTRUCTO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL VALOR SOCIAL SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

---

Máster Universitario en Psicopedagogía

Autor: Carlos Sancho-Álvarez  
Tutor: Dr. Jesús M. Jornet Meliá

Valencia, Mayo, 2013

**Resumen:** La educación posee un valor social evidente que puede presentarse a través de diferentes indicadores de evaluación. La percepción que la sociedad pueda construirse acerca de ese Valor Social de la Educación (VSE), además de la que tenga la comunidad educativa en sí misma (alumnado, profesorado y familias), se aproxima a la idea de constructo de Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo). En este sentido, se ha realizado una revisión a nivel internacional de diferentes cuestionarios de contexto, en la cual se han identificado 45 pruebas (referidas a PIRLS, PISA, EXCALE, SERCE, TIMSS, ICCS, TALIS, etc.) de las cuales se han encontrado 111 reactivos relacionados directamente con el constructo trabajado. Como resultado, se reseñan ejemplos de ítems vinculados a la definición del VSE-Subjetivo y, advertimos sus diferentes dimensiones de constructo y sus posibles indicadores de evaluación. Asimismo, vinculamos cada dimensión con investigaciones que han demostrado sus consecuencias educativas e implicaciones con los resultados académicos, permitiéndonos de esta manera, dirigir los análisis e instrumentos de medida en esta línea de validación. A partir del modelo educativo hacia la promoción de la Cohesión Social desde la evaluación docente (Jornet, 2012), el trabajo se centra en el constructo del Valor Social de la Educación (VSE); orientando de manera específica la validación de su perspectiva subjetiva: el Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo). A partir de Jornet y Suárez (1989) este estudio se dirige hacia las tres primeras fases: (1) bases documentales y revisión de investigación antecedente (Sancho, Jornet y Perales, 2013); (2) propuesta de constructo (Sancho, 2013), y (3) validación mediante jueces. Con la información anterior se crea un cuestionario en el que se presentan las dimensiones del VSE-Subjetivo a evaluar, en función de dos criterios: relevancia y susceptibilidad de cambio. El grupo de expertos/as consultado, se compone de docentes de Infantil, Primaria y Secundaria (España). Los análisis de datos realizados presentan: (a) estadísticos descriptivos sobre los criterios de evaluación, (b) consistencia inter-jueces; observando la fiabilidad de las valoraciones para establecer el grado de consenso inter-subjetivo mediante el análisis de correlación intra-clase y W Kendall, y (c) diferencias entre la muestra; U Mann-Whitney seleccionando dos sub-muestras diferenciadas. En un sentido amplio, los resultados han sido positivos sobre los niveles de relevancia y susceptibilidad de cambio en todos los indicadores. Asimismo, el nivel de concordancia entre las distintas dimensiones muestra un alto grado de acuerdo y no se constatan diferencias estadísticamente significativas. En definitiva, constatamos que existe información alrededor de este concepto, pero encontramos que no es analizado de forma integral con relación a los resultados escolares, para lo que se proponen evidencias de forma específica.

**Palabras clave:** Valor Social de la Educación (VSE), Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo), cuestionario de contexto, indicadores, evaluación, docencia, resultados escolares.

**Abstract:** Education has clearly a social value that may be presented through different evaluation indicators. The perception that society can set up on the Social Value of Education (SVE), in addition to having the educational community itself (students, teachers and families), approximates to the idea of construct Subjective Social Value Education (Subjective-SVE). In this sense, we have reviewed various international context questionnaires, which have been identified 45 trials (referred to PIRLS, PISA, EXCALE, SERCE, TIMSS, ICCS, TALIS, etc.) in which there have been identified 111 related reagents worked directly with the construct. As a result, examples of items linked to the definition of the VSE-Subjective are outlined, we also warned different construct dimensions and their possible evaluation indicators. Furthermore, we link each dimension with research procedures that has demonstrated its educational consequences and implications with academic results, thus allowing, directing analysis and measuring instruments in this validation line. From the educational model to promote social cohesion from teacher evaluation (Jornet, 2012), the work focuses on the construct of Social Value of Education (SVE); specifically directing validating your opinion perspective: Subjective Social Value of Education (Subjective-SVE). From Jornet & Suarez (1989), this study addresses the first three phases: (1) review of documentary sources and history research (Sancho, Jornet & Perales, 2013); (2) proposed construct (Sancho, 2013), and (3) validation by judges. Relevance and susceptibility rates: With this information a questionnaire in which the dimensions of the VSE-Subjective assess, based on two criteria are presented is created. The panel / as consulted include teachers, Primary and Secondary (Spain). Data analyzes have made: (a) descriptive statistics on the evaluation criteria, (b) inter-judge consistency; observing the reliability of the assessments to establish the degree of inter-subjective consensus by analyzing intra-class correlation and Kendall W, and (c) differences between the sample; Mann-Whitney U selecting two distinct subsamples. In a broad sense, the results have been positive about the levels of relevance and sensitivity of change in all indicators. Similarly, the level of agreement between the different dimensions shows a high degree of agreement and no statistically significant differences are detected. In short, we confirm that there is information about this concept, but we found that it is not comprehensively analyzed in relation to school results, for which specific evidences are proposed.

**Keywords:** Social Value of Education (SVE), Subjective Social Value Education (Subjective-SVE), context questionnaires, indicators, evaluation, teaching, school results.

*Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,  
haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo.*

Proverbio africano

## ***AGRADECIMIENTOS***

Porque todos y todas somos importantes. Porque sin la colaboración del profesorado de Centros de Educación Primaria y Secundaria, este trabajo no hubiera sido posible.

Especial agradecimiento al Dpto. MIDE por su colaboración y apoyo. A todos sus docentes que de un modo u otro habéis mostrado que día a día juntos se puede llegar más lejos.

Indiscutible reconocimiento a Jesús M. Jornet por su extraordinaria calidad humana y apoyo profesional, dando sentido a esta investigación.

Porque muchas personas han estado a mi lado, y sin ellas, esto no hubiese sido una realidad.



# Índice

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	10
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	16
1.1 La influencia del contexto en el proceso de enseñanza .....	18
1.1.1 El nivel socio-económico y cultural.....	20
1.2 El Valor Social de la Educación.....	24
1.3 El Valor Social Subjetivo de la Educación.....	32
CAPÍTULO 2. VSE-SUBJETIVO Y EVALUACIÓN.....	38
2.1 Evaluación educativa para la Cohesión Social.....	40
2.2 Revisión nacional internacional cuestionarios de contexto.....	42
2.3 Propuesta de constructo e implicaciones educativas.....	51
2.3.1 Dimensión 1.Expectativas y metas educativas.....	56
2.3.2 Dimensión 2.Justicia social y Educación.....	61
2.3.3 Dimensión 3.Valor intrínseco diferencial de la Educación.....	64
2.3.4 Dimensión 4.Obstáculos/facilitadores proceso educativo.....	67
CAPÍTULO 3. ESTUDIO EMPÍRICO.....	72
3.1 Delimitación del objeto de estudio.....	74
3.2 Objetivos de la investigación .....	78
3.3 Metodología.....	79
3.4 Descripción del grupo de estudio.....	83
3.5 Resultados de investigación.....	86
3.5.1 Análisis descriptivos.....	86
3.5.2 Consistencia inter-jueces.....	92
3.5.3 Diferencias entre la muestra .....	95
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN.....	100
4.1 Discusión de resultados.....	102
4.2 Conclusiones y propuestas de mejora.....	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS.....	122

## Índice de tablas

Tabla 1. N° ítems revisión nacional e internacional de cuestionarios de contexto .....	43
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la muestra .....	83
Tabla 3. Estadísticos de los elementos Dimensión 1 Escala relevancia .....	86
Tabla 4. Estadísticos de los elementos Dimensión 1 Escala susceptibilidad .....	87
Tabla 5. Estadísticos de los elementos Dimensión 2 Escala relevancia .....	88
Tabla 6. Estadísticos elementos Dimensión 2 Escala susceptibilidad .....	88
Tabla 7. Estadísticos elementos Dimensión 3 Escala relevancia .....	90
Tabla 8. Estadísticos elementos Dimensión 3 Escala susceptibilidad .....	90
Tabla 9. Estadísticos elementos Dimensión Escala relevancia .....	91
Tabla 10. Estadísticos elementos Dimensión 4 Escala susceptibilidad .....	91
Tabla 11. Distribución de jueces por frecuencias escala relevancia .....	92
Tabla 12. Distribución jueces por frecuencias escala susceptibilidad de cambio .....	93
Tabla 13. W Kendall sobre Dimensión 1 en escala relevancia .....	94
Tabla 14. W Kendall sobre Dimensión 1 en escala susceptibilidad .....	94
Tabla 15. W Kendall sobre Dimensión 2 en escala relevancia .....	94
Tabla 16. W Kendall sobre Dimensión 2 en escala susceptibilidad .....	94
Tabla 17. W Kendall sobre Dimensiones 3 y 4 en escala relevancia .....	94
Tabla 18. W Kendall sobre Dimensión 3 y 4 en escala susceptibilidad .....	94
Tabla 19. Correlación Intra-clase escala relevancia .....	95
Tabla 20. Correlación intra-clase sobre escala susceptibilidad .....	95
Tabla 21. U Mann-Whitney (rangos) Dimensión 1 en escala relevancia .....	96
Tabla 22. U Mann-Whitney (rangos) Dimensión 2 en escala relevancia .....	96
Tabla 23. U Mann-Whitney (rangos) Dimensiones 3 y 4 en escala relevancia .....	97
Tabla 24. U Mann-Whitney (rangos) Dimensión 1 en escala susceptibilidad .....	97
Tabla 25. U Mann-Whitney (rangos) Dimensión 2 en escala susceptibilidad .....	98
Tabla 26. U Mann-Whitney (rangos) Dimensiones 3 y 4 escala susceptibilidad .....	98
Tabla 27. W Kendall sobre escala relevancia .....	176
Tabla 28. W Kendall sobre escala susceptibilidad .....	176
Tabla 29. Correlación intra-clase Dimensión 1 y 2 escala relevancia .....	176
Tabla 30. Correlación intra-clase sobre Dimensiones 3 y 4 en escala relevancia .....	176
Tabla 31. Correlación intra-clase sobre Dimensión 1 en escala susceptibilidad .....	177
Tabla 32. Correlación intra-clase sobre Dimensión 1 en escala susceptibilidad .....	177
Tabla 33. Correlación intra-clase Dimensiones 3 y 4 en escala susceptibilidad .....	177
Tabla 34. U Mann-Whitney sobre Dimensión 1 en escala relevancia .....	178
Tabla 35. U Mann-Whitney sobre Dimensión 2 en escala relevancia .....	178
Tabla 36. U Mann-Whitney sobre Dimensión 3 y 4 en escala relevancia .....	178
Tabla 37. U Mann-Whitney sobre Dimensión 1 en escala susceptibilidad .....	179
Tabla 38. U Mann-Whitney sobre Dimensión 2 en escala susceptibilidad .....	179
Tabla 39. U Mann-Whitney sobre Dimensiones 3 y 4 escala susceptibilidad .....	179



## Índice de gráficos

Gráfico 1. Influencia del nivel socio-económico de la familia en el alumnado .....	22
Gráfico 2. Gasto público total en educación del gasto público total .....	24
Gráfico 3. Mínimos/máximos en el salario docente en la educación secundaria .....	25
Gráfico 4. Ingresos de empleo por nivel educativo alcanzado .....	26
Gráfico 5. Esperanza de vida por nivel de estudios a los 30 años según sexo .....	27
Gráfico 6. Hipótesis relación curvilínea entre VSE y Nivel de bienestar .....	41
Gráfico 7. Distribución de la muestra por edad y sexo .....	84
Gráfico 8. Distribución de la muestra por etapa escolar .....	84
Gráfico 9. Distribución de la muestra por experiencia docente .....	85
Gráfico 10. Descripción de resultados sobre Dimensión 1 .....	87
Gráfico 11. Descripción de resultados sobre Dimensión 2 .....	89
Gráfico 12. Descripción de resultados sobre Dimensión 3 .....	90
Gráfico 13. Descripción de resultados sobre Dimensión 4 .....	92

## Índice de cuadros y figuras

Cuadro 1. Dimensiones del Modelo de Cohesión Social .....	19
Figura 1. Dimensiones del Valor Social de la Educación .....	28
Cuadro 2. Indicadores por dimensiones del Valor Social de la Educación .....	29
Figura 2. Facetas a considerar en el Valor Social de la Educación.....	31
Figura 3. Modelo 3P (Presagio-Proceso-producto) de Biggs (1993) .....	33
Figura 4. Dimensiones del VSE-Subjetivo.....	34
Cuadro 3. Indicadores por dimensiones del VSE-Subjetivo.....	35
Cuadro 4 Relación de cuestionarios de contexto e Informes.....	44
Cuadro 5. Dimensiones/indicadores para el VSE-Subjetivo y ejemplos de ítems .....	46
Figura 5. Propuesta de constructo VSE-Subjetivo y palabras clave implicadas .....	52
Cuadro 6. Palabras clave dimensiones VSE-Subjetivo e influencia educativa .....	53
Figura 6. Dimensión 1 del VSE-Subjetivo.....	56
Figura 7. Dimensión 2 del VSE-Subjetivo.....	61
Figura 8. Dimensión 3 del VSE-Subjetivo.....	65
Figura 9. Dimensión 4 del VSE-Subjetivo.....	67
Cuadro 7. Estrategias de validación agrupadas en tipos de evidencias .....	75
Cuadro 8. Indicadores Dimensión 1.....	86
Cuadro 9. Indicadores dimensión 2.....	88
Cuadro 10. Indicadores dimensión 3 .....	89
Cuadro 11. Indicadores dimensión 4 .....	91
Cuadro 12. Resumen de resultados por dimensiones .....	102
Cuadro 13. Dimensiones e indicadores VSE-Subjetivos por ítems.....	124
Cuadro 14. Resultados revisión nacional e internacionales de cuestionarios .....	127

## **INTRODUCCIÓN GENERAL**



## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Desde el Informe de Coleman Campbell, Hobson, Partland, Mood, Weinfeld y York (1966) hasta la actualidad, se ha ido corroborando la relación directa que existe entre el nivel socio-económico y cultural de las familias y los resultados educativos de sus hijos y de sus hijas. Cabe destacar que no sólo explican esta relación los medios económicos, sino que encontramos una relación más estrecha entre el nivel sociocultural y el rendimiento académico (Baer, 1999; Willms y Somers, 2001; Willms, 2006; Backhoff, Bouzas, González-Montesinos, Andrade, Hernández y Contreras, 2008; Ruiz, 2009). Por ello, es indispensable no sólo evaluar el aprendizaje de los estudiantes, sino también conocer las condiciones contextuales en que éste ocurre - mediante cuestionarios de contexto-.

Esta realidad que no permite separar contexto de aprendizaje y resultados escolares, es esencial para poder considerar cualquier práctica educativa de forma global. A su vez, para conocer las condiciones socioeducativas donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de los discentes, de forma general se utilizan cuestionarios de contexto dirigidos a diferentes audiencias - alumnado, profesorado y familias-. De esta manera, se pretende obtener información en base a las diversas variables contextuales, para después poder llegar a asociarse ante los procesos educativos, comparándolos con sus paralelas pruebas de aprendizaje/rendimiento –mediante evaluaciones nacionales e internacionales-.

En esta línea, se ha planteado la necesidad de diseñar y validar un instrumento para poder evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo) en la comunidad educativa en su conjunto. Si bien la relación entre los antecedentes de los estudiantes y el rendimiento escolar es evidente en diversos países, esta relación pierde consistencia a través de los diferentes sistemas escolares (OCDE; 2010; 2011; 2012). Por lo tanto, pensamos que el VSE-Subjetivo puede estar presente, en general, cuando una persona de un entorno desfavorecido, o en el otro extremo –niveles óptimos socio-económicos y culturales-, desarrollan una tendencia contraria respecto a los resultados escolares que se esperarían según su nivel contextual (Sancho, Jornet y Perales, 2013).

En este sentido, un claro ejemplo se da, en algunos casos, cuando el bienestar social es alto y se esperara un nivel de logro académico también alto, pero al final se produce un rendimiento académico bajo de acuerdo con su nivel socio-económico y cultural (Jornet, 2010; Jornet, Perales y Sánchez-Delgado,

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Modelos de Análisis de Variables de Contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO, financiado por el Ministerio de Educación de España –Ref. EDU2009\_13485, y la *Conselleria de Educació, Cultura y Esport de la Generalitat Valenciana* –Acciones complementarias, 2012-).

2011). Asimismo, gran parte del alumnado que se encuentra en desventaja social, en muchos de los casos ha llegado a superar las predicciones académicas respecto a sus resultados escolares (OCDE, 2011; 2012; Jornet, 2012).

Por todo ello, se pretende identificar conceptualmente el Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo). Este concepto, supone el tema principal del presente estudio, apoyándonos siempre en la investigación educativa en esta línea. Así como, comprobar la relevancia del propio constructo y su implicación en la práctica educativa desde la visión de los y las profesionales de la Educación –algo que haremos en el capítulo de estudio empírico-.

En general, la investigación evaluativa pone de manifiesto que existen relaciones apreciables entre algunos de los conceptos analizados y los resultados escolares –al igual que indicamos de forma detallada en capítulos posteriores-. A pesar de ello, estas relaciones no están establecidas de forma positiva, principalmente, por su inadecuada construcción teórica y debido a la inexistencia de instrumentos que permitan un acercamiento holista al mismo (Sancho, Jornet y Perales, 2013); encontrando por tanto, la justificación del presente trabajo en su conjunto.

Con todo, este estudio forma parte de una línea de investigación más amplia que se está desarrollando dentro del Grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de València (GEM-EDUCO) -[www.uv.es/gem/gemeduco/](http://www.uv.es/gem/gemeduco/)-, orientada al diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación hacia la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias).

Como señalábamos en las líneas anteriores, en este trabajo nos vamos a centrar en definir y validar un instrumento para evaluar el *Valor Social Subjetivo de la Educación* en la Comunidad educativa. No obstante, este objetivo –así formulado- sería muy ambicioso para abordarlo en su totalidad en este trabajo, por lo que será objeto de continuación para una futura Tesis Doctoral.

Para ello *¿Qué fases orientarían el diseño y la validación de un instrumento para la evaluación del VSE-Subjetivo en la Comunidad educativa?* Las grandes líneas de especificación de dicha investigación en su conjunto, de acuerdo con las propuestas por Jornet y Suarez (1989; 1996) en la construcción de instrumentos psicométricos, serían las siguientes<sup>2</sup>:

- *Fase 1. Definición del constructo de VSE-Subjetivo*; lo que implica su revisión teórica, análisis de investigaciones antecedentes y revisión de instrumentos anteriormente desarrollados por otras autorías.

---

<sup>2</sup> Las diferentes fases se han adaptado desde las propuestas de Jornet y Suárez (1989; 1996) y Jornet, Suárez y Belloch (1998).

- *Fase 2. Operativización de la definición del constructo.* Como consecuencia de los análisis realizados en la Fase 1, se trata de aportar una definición fundamentada, que oriente la selección de criterios de evaluación en todos los componentes de su definición.
- *Fase 3. Validación de Constructo de la definición teórica y su representación a partir de los criterios seleccionados.* Esta fase se dirige a conseguir evidencias de validación. En este caso, las basadas en juicio de expertos resultan fundamentales, pues se trata de valorar si la traducción de la definición en dimensiones a evaluar y criterios de evaluación para cada una de ellas, es ajustada o no. Implicada a su vez, la validación de contenido inicial y la definición de estándares de interpretación. Asimismo, significa la base para la calidad de la interpretación posterior de las puntuaciones derivadas del –o de los- instrumento/s desarrollado/s.
- *Fase 4. Selección de ítems y situaciones de evaluación, en las que se pueda evaluar el VSE-Subjetivo.* Esto implica el diseño de escalas y/o pruebas, ítems y materiales. Para su desarrollo se combinará el trabajo de personas expertas, con el análisis de los resultados obtenidos en diversos ensayos piloto, realizados a cada una de las audiencias implicadas. Conlleva la depuración de instrumentos, basándose en criterios de selección de ítems y de bondad métrica de las escalas y pruebas desarrolladas (Teoría Clásica y Teoría de Respuesta al Ítem -TCT y TRI-).
- *Fase 5. Diseño final de los instrumentos.* Implica:
  - Aplicación sobre un grupo normativo,
  - Análisis de bondad métrica de los instrumentos (mediante Teoría de Respuesta al Ítem -TRI-),
  - Recogida de evidencias de validación a partir de datos empíricos sobre diversas subpoblaciones (Aplicación en dos grupos independientes, validación cruzada, análisis dimensional de los instrumentos mediante modelos de análisis estructural -SEM-, sobre la base de instrumentos basados en el Modelo Rasch).

Por consiguiente, en este Trabajo de Fin de Máster, presentamos una primera aproximación a las fases 1, 2 y 3. De este modo, el OBJETIVO GENERAL del mismo, es aportar una definición teórica del constructo de VSE-Subjetivo, operativizada para el diseño de instrumentos que permitan su evaluación en alumnado, profesorado y familias.

De modo que, como OBJETIVOS ESPECÍFICOS, pretendemos:

- Analizar la situación de desarrollo teórico, investigador y evaluativo del VSE-Subjetivo (Estado del arte o análisis de la situación actual).
- Establecer una definición operativa del constructo, y su traducción en criterios de evaluación.
- Aportar una primera evidencia de validación de constructo (y de contenido) a partir del análisis de jueces.

Con la finalidad de desarrollar la continuación de este trabajo, se pretende que conecte directamente con la Tesis Doctoral, ya que en ella continuaremos con el desarrollo del instrumento de evaluación, la aplicación y el análisis de los resultados –completando así todas las fases de la investigación-. Por todo ello, el presente trabajo se estructura en cuatro capítulos implicados en nuestra investigación:

1. En el primer capítulo, se realiza una revisión o FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, la cual se divide en tres partes diferenciadas. El primer punto trata de dar una visión o marco general sobre la influencia que ejerce el contexto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el segundo apartado, revisamos el constructo de Valor Social de la Educación, y en el tercer epígrafe se desarrolla un primer acercamiento al propio concepto de Valor Social Subjetivo de la Educación.
2. En el segundo capítulo, se expone la relación entre el Valor Social de la Educación y la evaluación. En cuanto a sus puntos específicos, en el primero se establece la HIPÓTESIS INTERPRETATIVA del trabajo en su conjunto. En el segundo epígrafe se revisan a nivel nacional e internacional diferentes cuestionarios de contexto para encontrar evidencias de evaluación sobre el tema tratado. Para concluir el capítulo, se realiza una búsqueda documental de aquellas investigaciones que relacionan el constructo analizado y su relación con los resultados escolares.
3. En el tercer capítulo, se realiza una descripción del ESTUDIO EMPÍRICO en diferentes apartados. El primero trata sobre la delimitación del problema de estudio, indicando después en un segundo epígrafe los objetivos de la investigación y la metodología empleada. Más tarde, se exponen en un último apartado los resultados de investigación; análisis descriptivos, consistencia inter-jueces y diferencias entre la muestra.
4. En el cuarto capítulo, se realiza una discusión en base a los resultados más relevantes, su discusión y las CONCLUSIONES de nuestro estudio de investigación. Finalmente, se plasman propuestas de mejora y posibles vías de indagación para la continuación de la línea de investigación.



*CAPÍTULO 1*  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



## **1.1 La influencia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

---

Cuando hablamos de Educación, no podemos separar el contexto de aprendizaje de los resultados escolares que se producen. La vinculación entre el proceso educativo y el entorno que rodea al mismo, es esencial para considerar cualquier práctica educativa de forma global.

En esta línea, las teorías constructivistas han demostrado, a partir de diferentes tendencias de investigación psicológica y educativa, la relación clave que se produce entre el entorno socio-cultural y el aprendizaje escolar (Piaget, 1957; Bruner, 1960; Vygotsky, 1978).

El constructivismo social sostiene que el aprendizaje es necesariamente activo. Un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de las experiencias, que se van estableciendo con su entorno/contexto. Por ello, en el proceso de aprendizaje de cualquier persona, el factor ambiental es esencial, así como su historia personal de experiencias que han sido producidas, en la mayoría de los casos, con la interacción respecto a su entorno sociocultural. En definitiva, si el proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida del contexto, según cómo sea el tipo de entorno del alumnado, podrán variar los resultados escolares.

En esta línea, si consideramos la práctica educativa como algo que se mantiene en continuo cambio, la responsabilidad para las personas es esencial respecto al aprendizaje. Es decir, las personas, por medio de procesos dialógicos que se producen en el propio contexto/entorno, darán como resultado una serie de procesos de enseñanza-aprendizaje que se establecerán siempre por medio de las relaciones con otras personas (Habermas, 1999; Freire, 1974).

En este orden de cosas, consideraremos a la práctica educativa, como un proceso inseparable entre la persona que recibe el aprendizaje (discente), la persona que lo enseña (docente) y el entorno que les rodea (contexto de aprendizaje). Asimismo, las relaciones que a su vez, puedan llegar a producirse entre todos los ámbitos involucrados, podrán generar diferentes factores que van a influir de manera directa en el propio transcurso de todo el proceso educativo.

Desde este punto de vista, de acuerdo con Jonnaert y Vander-Borghet (1999), este planteamiento se podría resumir en tres planos complementarios de la práctica escolar:

1. *“El plano de la dimensión constructivista, que presupone que el sujeto construye sus conocimientos a partir de sus saberes y de su actividad.*
2. *El plano de las interacciones sociales, que supone que el sujeto construye personalmente sus conocimientos en interacción con las otras personas.*

3. *El plano de la interacciones con el medio, que considera que los aprendizajes son sin duda procesos individuales que se desarrollan gracias a las interacciones con los demás, pero también gracias a los intercambios que el sujeto establece con el medio social y cultural” (p. 153).*

Por lo tanto, en esta misma línea, nos centraremos en el modelo de Cohesión Social propuesto por Jornet (2012a). En el cual se pretenden evaluar las diferentes variables de contexto que pueden condicionar la práctica educativa, para observar su influencia en los resultados escolares. Por lo que, nuestro trabajo se centra principalmente, en el constructo de Valor Social de la educación, recogido en dicho modelo -ver cuadro 1-.

**Cuadro 1**  
*Dimensiones del Modelo de Cohesión Social (Jornet, 2012a)*

Dimensiones de definición de la CS	Constructos o dimensiones implicados
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula
	Gestión social del aula
	Gestión de conflictos en el aula
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular): <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Competencia en comunicación lingüística.</li> <li>✓ Competencia matemática.</li> <li>✓ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</li> <li>✓ Tratamiento de la información y competencia digital.</li> <li>✓ Competencia social y ciudadana.</li> <li>✓ Competencia cultural y artística.</li> <li>✓ Competencia para aprender a aprender.</li> <li>✓ Autonomía e iniciativa personal.</li> </ul>
	Competencia y desarrollo emocional
	Valor social de la educación
	Resiliencia
	Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje...)
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)	Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos)
	Colegialidad docente
	Respeto, dignidad y reconocimiento
	Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Integración de la diversidad (personal y social)	Colaboración Familia-Profesorado-Escuela
	Estilos educativos familiares
	Estilos educativos docentes
	Sentido de pertenencia discente
	Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)
Participación (social)	

Fuente: Jornet (2012a, p. 358).

En el Cuadro 1 se presenta un modelo educativo orientado hacia la promoción de la Cohesión Social desde la evaluación docente. Para ello, se recoge una síntesis de las posibles dimensiones a tener en cuenta en la evaluación de la docencia, indicando posibles informantes, ya que, como es obvio, la tarea educativa no engloba todas las posibilidades de alcanzar la cohesión social en toda la sociedad (si no que habría que tener en cuenta más disciplinas). Dichas dimensiones se entiende que pueden establecerse como elementos de relación vertical entre los planos de análisis mencionados (aula,

escuela, sistema). Por todo ello, el modelo de evaluación debe establecerse en diferentes niveles de análisis, reconociendo los roles diferenciales que las diversas variables e indicadores pueden jugar en el modelo global de evaluación (Jornet, 2012a):

*“Entrada/contexto (elementos situacionales que condicionan la intervención – obstáculos y o facilitadores básicos), procesos (modos en que se estructura la respuesta educativa para satisfacer la meta de la CS, identificando asimismo los agentes de cambio) y productos o resultados (resultados personales y/o sociales –cognitivos y socioafectivos- de la intervención educativa) (p. 358).*

*Las dimensiones de la docencia en el aula obviamente se referirán prioritariamente a elementos de proceso, pero no están ajenas a los condicionantes de entrada/contexto (en los que necesariamente se identifican agentes de transformación; y entre los que hay elementos relativos al contexto social, familiar y escolar). No obstante, traducir dichos elementos en este momento puede resultar equívoco para producir una reflexión al respecto. Por ello, preferimos orientar nuestra reflexión en este trabajo únicamente hacia los elementos procesuales, y en especial hacia los que tienen que ver con la actuación del profesorado” (p. 358).*

### **1.1.1 El nivel socio-económico y cultural**

*La educación, en sus distintas etapas, ha sido considerada como el instrumento más valioso para que la sociedad supere las diferencias sociales (López, Monje, Navarro y Uceda, 2006, p. 39).*

En un sentido amplio, es necesario identificar aquellas variables de contexto relacionadas con la Educación, para fomentar procesos que intenten explicar las diferencias que se producen con el rendimiento académico. O al menos tener una idea, de las razones por las cuales se distribuye el aprendizaje de una forma u otra entre los distintos grupos de alumnado.

Para conocer las condiciones socioeducativas donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de los discentes, de forma general se utilizan cuestionarios de contexto dirigidos a diferentes fuentes de información (alumnado, profesorado y familias). De esta manera, se pretende obtener información a partir de las diversas variables contextuales que puedan llegar a asociarse ante los procesos educativos. Por lo tanto, los cuestionarios de contexto, nos pueden ayudar a explicar los resultados que se derivan de las evaluaciones nacionales e internacionales (OCDE, 2006; 2008; 2010; 2011; 2012).

Ante todo, la calidad de los sistemas educativos es evaluada mediante dos tipos de instrumentos: (1) las pruebas de aprendizaje y (2) los cuestionarios de contexto. Los procesos de diseño, construcción y validación de ambos cuestionarios en teoría son los mismos. En ambos casos, se busca que a partir de la información recabada, las interpretaciones reflejen la realidad

que se intenta capturar. De esta forma, podremos relacionar los resultados académicos con las diferentes variables de contexto implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (González-Montesinos y Backhoff, 2010).

En este sentido, desde el Informe Coleman et al. (1966) hasta la actualidad, se ha ido corroborando la relación directa que existe entre el nivel socio-económico y cultural de las familias y los resultados educativos de sus hijos y de sus hijas. Cabe destacar que esta relación no se explica exclusivamente por los medios económicos, sino que se observa una asociación más estrecha entre el nivel sociocultural y el rendimiento académico (Baer, 1999; Willms y Somers, 2001; Willms, 2006; Backhoff et al., 2008; Ruiz, 2009). Por ello, es indispensable no sólo evaluar el aprendizaje de los estudiantes, sino también conocer las condiciones contextuales en que éste ocurre (mediante cuestionarios de contexto).

Por este motivo, se ha llegado a crear el Índice de estatus socioeconómico y cultural (ESEC<sup>3</sup>), y que se ha ido incorporando en las evaluaciones nacionales e internacionales como una referencia para valorar el impacto de la escuela, siendo la base de interpretaciones relativas al concepto de *equidad educativa de los sistemas*. Por lo general, en relación con los resultados de investigación, nos encontramos que, en general, los alumnos y las alumnas con mejores condiciones socioeconómicas-culturales (ESEC elevado), son quienes obtienen los resultados más altos en las pruebas de logro educativo en cualquier país del mundo. En definitiva, existe una fuerte correlación entre el contexto familiar y los resultados escolares (Willms, 2006).

Si bien la relación entre los antecedentes de los estudiantes y el rendimiento escolar es evidente en diversos países, esta correlación va perdiendo consistencia a través de los distintos sistemas escolares. Es por ello que, aunque se haya demostrado a través de diversos informes internacionales una fuerte asociación entre el ESEC y el rendimiento escolar de forma positiva, gran parte del alumnado en desventaja en algunos casos, ha llegado a superar las predicciones en esta línea (OCDE, 2011; 2012; Jornet, 2012b). Por ello, en general, no se debe asumir que una persona de un entorno desfavorecido no sea capaz de grandes logros. Asimismo, en el otro extremo, existe una tendencia donde el logro educativo disminuye, en algunos casos en los cuales el bienestar es alto, y se esperaría un mayor nivel de logro de acuerdo con su nivel socio-económico y cultural (Jornet, 2010).

Como podemos observar a continuación –ver gráfico 1-, en una de las tablas del Informe de la OCDE (2012), el entorno socioeconómico ejerce una fuerte influencia en el rendimiento del alumnado en PISA –año 2000-; pudiendo

---

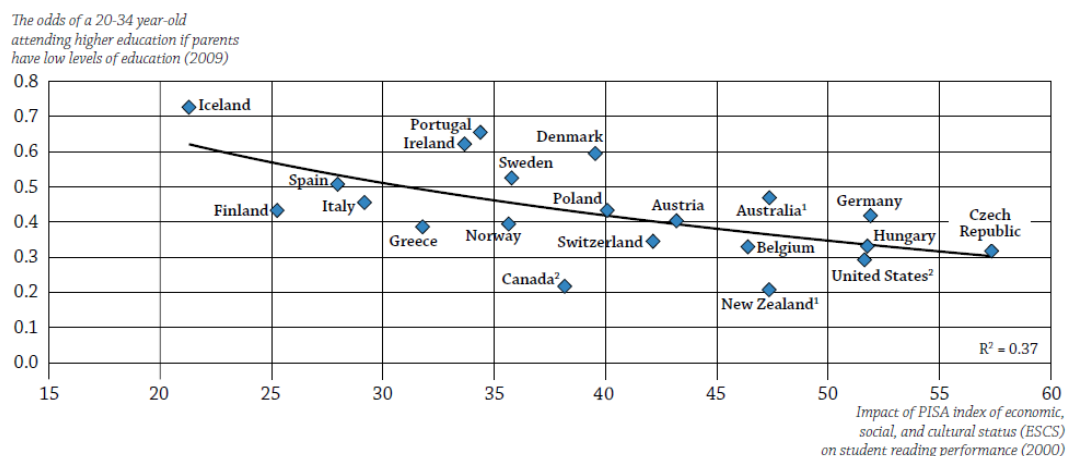
<sup>3</sup> El ESEC lo calcula la OCDE teniendo en cuenta tres componentes: (1) el nivel más alto de educación alcanzado por el padre/madre, (2) el prestigio de la profesión más alta del padre/madre y (3) el nivel de recursos domésticos.

determinar las probabilidades de asistir a la educación superior según el nivel de estudios de la familia.

### Gráfico 1

*Influencia del nivel socio-económico de la familia en el alumnado*

**Chart A6.3. The influence of socio-economic background on students' performance in PISA 2000, and the odds of someone whose parents have low levels of education of attending higher education (2009)**



Fuente: OCDE. (2012, p. 106).

A partir de los resultados del gráfico 1, el 37% de la varianza explica un fuerte vínculo entre las desigualdades que se producen en la educación temprana con los estudiantes de familias con bajos niveles escolares. Pero en el resto de los resultados (63%), los países que han logrado proporcionar buenas oportunidades educativas a todos los niños y niñas, independientemente de su origen socio-cultural, son también los que presentan mejores posibilidades, ante los estudiantes con bajos niveles de ESEC, de ingresar en la Educación Superior.

Por lo tanto, existe una relación positiva entre la probabilidad de que una persona con bajo nivel educativo-familiar pueda asistir a la educación superior, si se emplean modelos inclusivos en las políticas educativas (Jornet, 2010). Por ello, en ocasiones, el impacto del ESEC sobre el rendimiento escolar, puede ser bajo. Esto sugiere que, los países que se han preocupado de proveer una educación de calidad a todas las escuelas y mayoritariamente, a aquellas más desfavorecidas, son también los países que logran tener más alumnado en las etapas superiores, que provienen de familias con bajo nivel educativo.

Asimismo, otros informes internacionales corroboran la información presentada más arriba (OCDE, 2011). Ya que, si se analiza cómo afectan los antecedentes familiares al rendimiento del alumnado, se observa que en todos los países de la OCDE, casi un tercio del alumnado desfavorecido consigue un desempeño mejor en la lectura del que cabría predecir a partir de su situación socio-económica y cultural (ESEC). En definitiva, no se debe asumir que

alguien de entornos desfavorecidos no sea capaz de grandes logros, ya que sólo el 14% de la varianza se explica desde el ESEC.

En pocas palabras, si bien en determinadas ocasiones el ESEC influencia directamente a los resultados escolares, en otros casos, no se llega a explicar esa relación con consistencia –como hemos podido comprobar en el gráfico 1-.

*“Se podría pensar, como hipótesis interpretativa, que existe un punto de inflexión en la relación NSEC-Rendimiento, de forma que en determinadas condiciones de bienestar, las personas (alumnado y/o sus familias) no mantienen la implicación esperada en la educación. En este sentido, se observa que la relación entre NSEC<sup>4</sup> y resultados de logro no es perfectamente lineal. Hay una tendencia a disminuir el logro en algunas sociedades o grupos en los que el bienestar es alto, en los que se esperaría un mayor nivel de logro de acuerdo con su NSEC. Quizás ello dependa del VSE-Subjetivo (Jornet, 2010, p. 68) –véase punto siguiente 1.2.1 El Valor Social Subjetivo de la Educación-“.*

---

<sup>4</sup> Nivel socio-económico y cultural de las familias.



## 1.2 El Valor Social de la Educación (VSE)

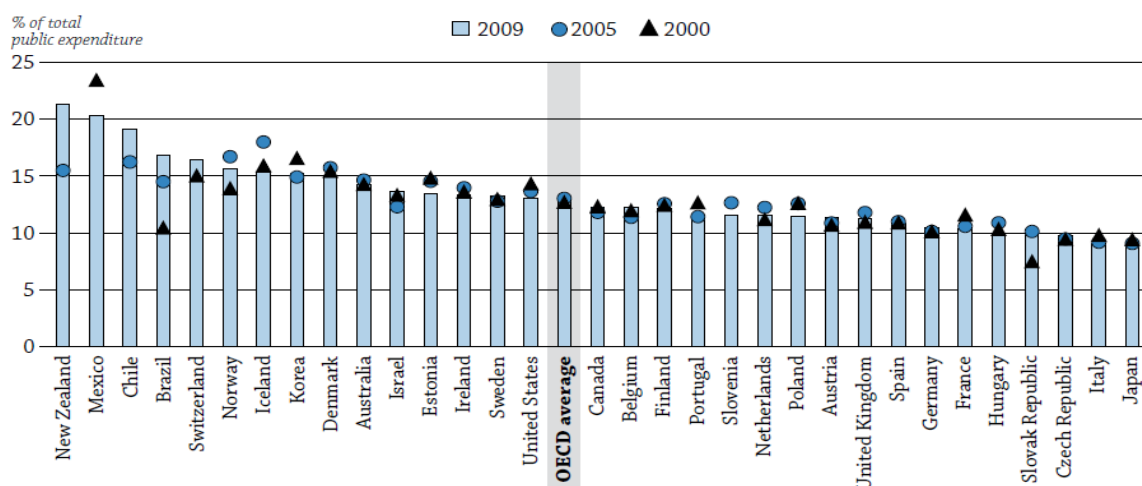
El Valor Social de la Educación (VSE) ha sido mencionado con frecuencia como concepto (Herrera, 2009; Soriano, 2011; Casanova, 2011; García, 2012; Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011). En este sentido, se ha señalado que la práctica educativa es la responsable de que se dé una serie importante y diversa de consecuencias positivas en las personas. Es decir, se considera que la educación enriquece tanto por sí misma como por los factores asociados a ella, así como por las relaciones que se establecen a través de la misma.

La educación posee un valor social evidente que puede presentarse a través de diferentes indicadores<sup>5</sup> (Delors, 1996; Glewwe y Kremer, 2006). La importancia que desde una sociedad determinada se concede a la educación, puede explicar junto con otras variables, las acciones que se realizan desde el gobierno y desde el sistema educativo en general. Por lo tanto, en una cultura donde la educación tiene un nivel de importancia alto, se invertirá en este ámbito –el educativo- de una forma mayor. En definitiva, será un reflejo de la política educativa que se considere al respecto y de las consecuencias que todo esto conlleva.

En este sentido, un primer indicador del VSE se relaciona con el gasto presupuestario que en cada país se destina al sector educativo –ver gráfico 2-. Algo que, si revisamos en el informe anual de la OCDE sobre la educación, se puede comprobar de una manera evidente, información en esta línea (OCDE, 2012).

**Gráfico 2**

*Gasto público total en educación como porcentaje del gasto público total*



Fuente: OCDE. (2012, p. 262).

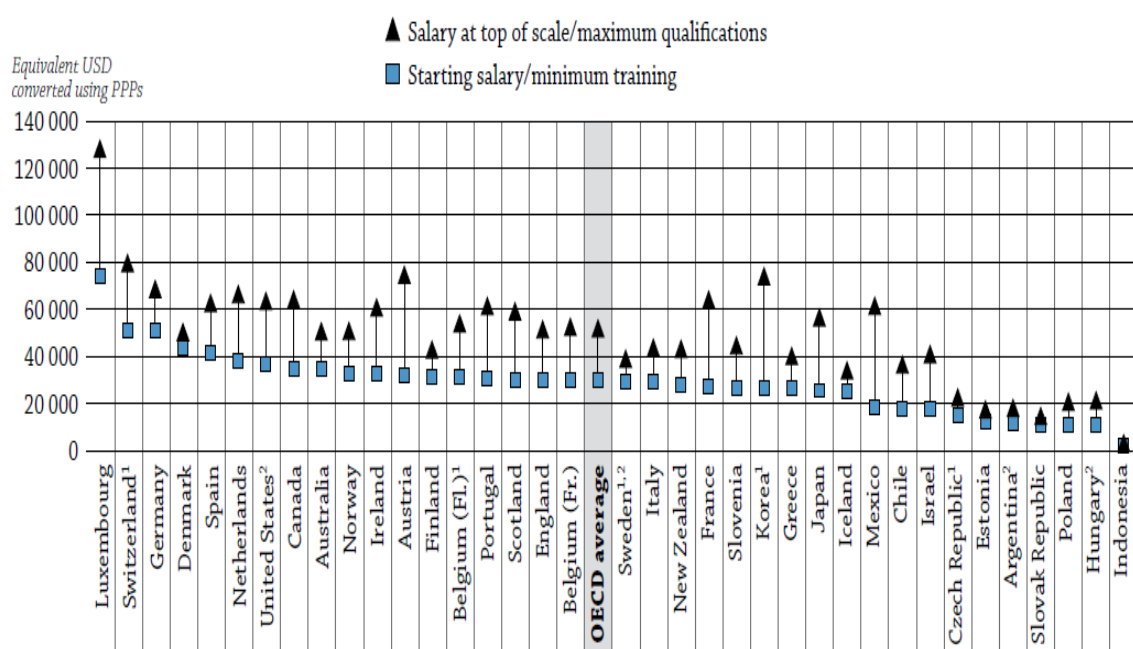
<sup>5</sup> Por indicador, nos referimos, siguiendo a Jornet, Suárez y Belloch (1998), a un dato o resultado que es susceptible de una interpretación inequívoca o normalizada y que informa del funcionamiento de algún fenómeno. Sean los indicadores simples datos (tasas, ratios...) o complejos (resultado de la combinación de diversos indicadores simples), su relación con el fenómeno del que pretenden informar se debe establecer de forma particular, o de manera combinada, para su interpretación en consonancia con otros indicadores.

El dato global del gráfico 2, indica que los países de la OCDE dedican en promedio un 13 % del total de su gasto público a la financiación de la educación. Unas cifras que varían desde menos del 10% en lugares como la República Checa, Italia, Japón y la República Eslovaca, o en más del 19% en países como Chile, México y Nueva Zelanda.

Los estados tienen diferentes prioridades y en consecuencia, concentran sus energías en términos de presupuesto invertido de manera diferenciada. Esto permite analizar hasta qué punto la sociedad da un determinado valor a la educación a partir del porcentaje del total de gasto público que es dedicado a la misma.

En relación al Valor Social de la Educación podemos encontrar otro indicador claro, que hace referencia al nivel salarial que cada país decide pagar a su profesorado –ver gráfico 3-.

**Gráfico 3**  
*Mínimos y máximos en el salario docente en la educación secundaria (2010)*

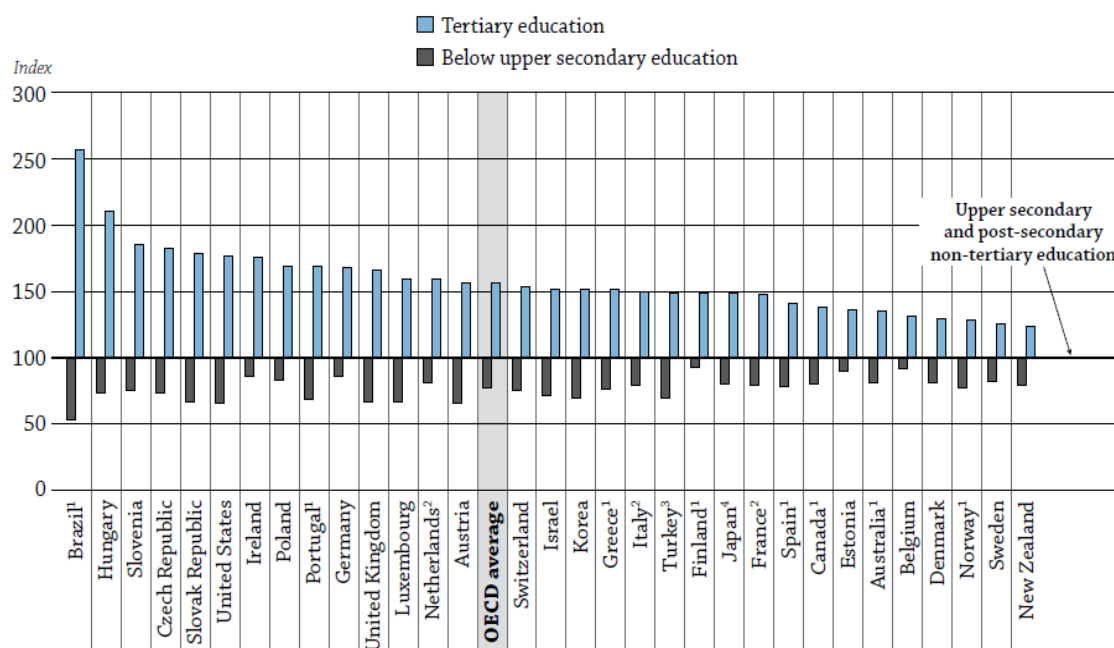


Fuente: OCDE. (2012, p. 459).

Se puede observar a partir de los resultados recogidos en el gráfico 3, sobre los niveles salariales mínimos y máximos en cada país, como por ejemplo, los más altos en ambos sentidos se producen en sociedades como Luxemburgo y Suiza. Por el contrario, otras sociedades dan gran valor al salario mínimo docente como Dinamarca y España. Aunque en los niveles máximos son superados por otros países donde ese mínimo ha sido menor, pero es superado por el último nivel; como pueden ser el caso de Austria y Corea.

Es curioso observar como, dependiendo del valor social que depositemos en la Educación, los sueldos de forma general pueden variar en torno al nivel formativo de las y los empleados. Es decir, otro indicador del VSE sería el beneficio económico en base al nivel formativo. Ya que, según el siguiente gráfico explicativo –véase gráfico 4-, las personas con una formación superior tienen una ventaja económica importante en el mercado de trabajo, respecto a otras personas con niveles formativos inferiores.

**Gráfico 4**  
*Ingresos de empleo entre los 25-64 años de edad por nivel educativo alcanzado*



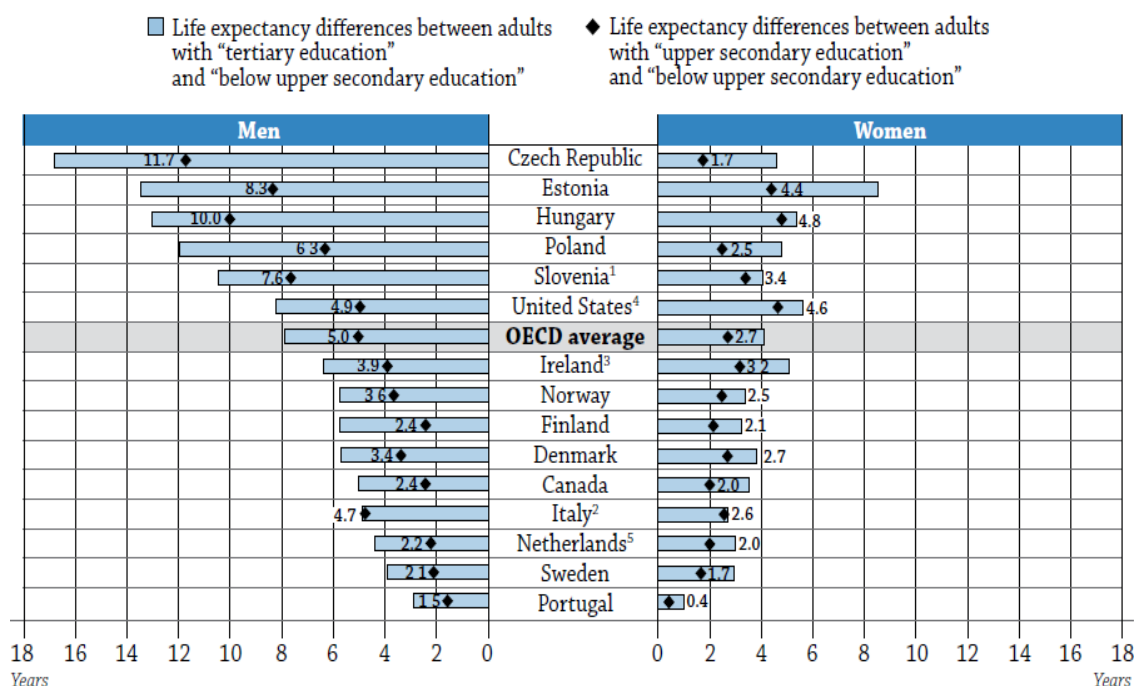
Fuente: OCDE. (2012, p. 140).

Como se puede observar en el gráfico 4, en promedio entre los países de la OCDE, cabe destacar que una persona con un título de educación superior puede llegar a ganar un 55% más que una persona con una educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Del mismo modo, una persona que no ha completado un título de secundaria superior, puede llegar a ganar un 23% menos que una persona que sí que se haya titulado en este nivel de educación. Por lo tanto, las personas que tienen una determinada formación, se encuentran en una situación de inserción laboral mayor que las que no han completado ningún nivel educativo; enfrentándose a peores perspectivas laborales (OCDE, 2010; 2012).

Cabe destacar que el VSE va más allá de la dimensión laboral y económica –que hemos podido observar hasta ahora-, ya que se puede reflejar en otros indicadores más personales y vinculados con la calidad de vida. Por ejemplo, a continuación –véase gráfico 5-, se puede llegar a percibir como el factor educativo es un importante predictor incluso de la esperanza de vida.

**Gráfico 5**

*Esperanza de vida por nivel de estudios a los 30 años según sexo (2010)*



Fuente: OCDE. (2012, p. 202).

Ante los resultados del gráfico 5, en promedio entre los diferentes países, los varones graduados en educación superior, pueden esperar vivir ocho años más que los que no han alcanzado la educación secundaria superior. Asimismo, se puede observar también que las mujeres con educación terciaria pueden llegar a vivir cuatro años más que las mujeres sin educación secundaria superior.

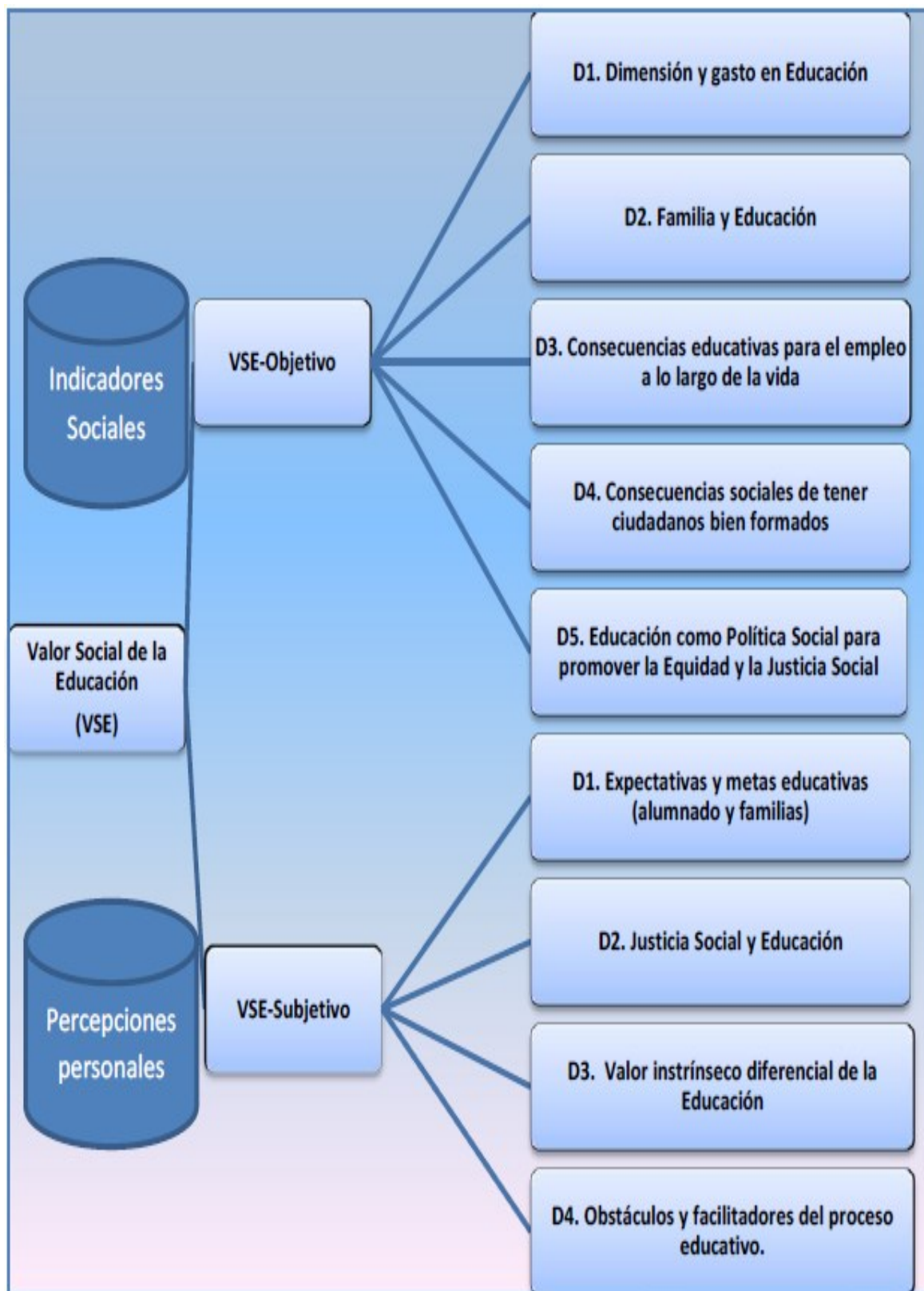
En países en vías de desarrollo, se pueden estudiar otros indicadores que afectan en este sentido. En efecto, el análisis de la cobertura educativa nos revela también a la educación como el mejor instrumento para combatir la pobreza, la violencia ya sea general o de género y la promoción de la paz; así como para contribuir en el acceso en las distintas sociedades hacia los derechos humanos (Carden, 2009).

Una vez que se han recogido algunos de los indicadores acerca del VSE, pasaremos a presentar sus diferentes dimensiones e indicadores que se proponen ante el propio concepto en su conjunto.

A continuación, en el mapa conceptual presentado en la figura 1, se puede observar como el VSE se diferencia en dos partes fundamentales: (1) Indicadores Sociales que hace referencia al VSE-Objetivo y (2), Percepciones personales que se relacionan con el VSE-Subjetivo. En cada una de ellas, se establecen una serie de dimensiones específicas, donde podemos encuadrar algunos de los indicadores que se han explicado anteriormente. A su vez, de forma más detallada, encontramos una propuesta de indicadores, de forma

completa, en base al VSE-Objetivo que podría ser la siguiente -representada en el cuadro 2-.

**Figura 1**  
*Dimensiones del Valor Social de la Educación*



Fuente: Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011, p. 73).



**Cuadro 2**  
Indicadores por dimensiones del Valor Social de la Educación

<b>Dimensión 1. Inversión y gasto en Educación.</b>	
<b>¿Cuánto invierte y gasta una sociedad en educación? Nivel social. Importancia que la sociedad otorga a la educación. Información inferida a partir de otros indicadores.</b>	
¿Cuánto invierte una sociedad en educación? En términos relativos.	Indic B2. OCDE. Porcentaje del PIB en educación. Indic B.4.1. OCDE. Porcentaje del gasto público en educación.
¿Cuánto invierte una sociedad en educación? En términos absolutos.	Indic B4. OCDE. Gasto total en educación Indic B1. OCDE. Gasto por estudiante.
¿En qué grado se valora la figura del profesor? ¿Cuánto se le paga al profesorado?	Indic D3. OCDE. Nivel de salario de los profesores. Evolución del salario de los profesores en función de su antigüedad.
<i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Salario inicial de maestros y maestras, en relación con otras profesiones de similar categoría. Factores de desarrollo profesional, más allá de la antigüedad.
<b>Dimensión 2. Familia y Educación.</b>	
<b>¿Cómo reconoce la sociedad el papel de la familia en la educación?</b>	
¿En qué medida la sociedad reconoce que la importancia de la educación merece sistematizar la participación de agentes sociales como la familia?	Indic D6. OCDE. Participación de las familias en el sistema educativo.
¿Cómo reconoce y facilita la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas? <i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Medidas generales de conciliación de la vida familiar y laboral. Medidas para facilitar la relación familia-centro educativo-profesor (medidas de conciliación, apoyo a proyectos de escuelas de padres y similares...).
<b>Dimensión 3. Consecuencias educativas para el empleo a lo largo de la vida.</b>	
<b>¿Qué consecuencias tiene para la situación laboral de las personas el hecho de haber estudiado? Nivel social. Inserción. Datos objetivos.</b>	
Utilidad de la educación para el desarrollo y promoción personal y socio-laboral y como herramienta de prevención de la exclusión social.	Indic A6. OCDE. En qué medida el nivel de formación afecta a la tasa de empleo
	Indic C3. OCDE. Incorporación de los jóvenes en su vida activa a la salida de sus estudios.
	Indic A7. OCDE. Evolución del salario en función del nivel de formación.
<i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Datos diferenciales de matrícula en secundaria post-obligatoria y en la universidad, en función de los ciclos y modelos económicos. Datos de personas que simultanean estudios y trabajo. Parados en función de su nivel de estudios y sexo, en diversas cohortes de edad.

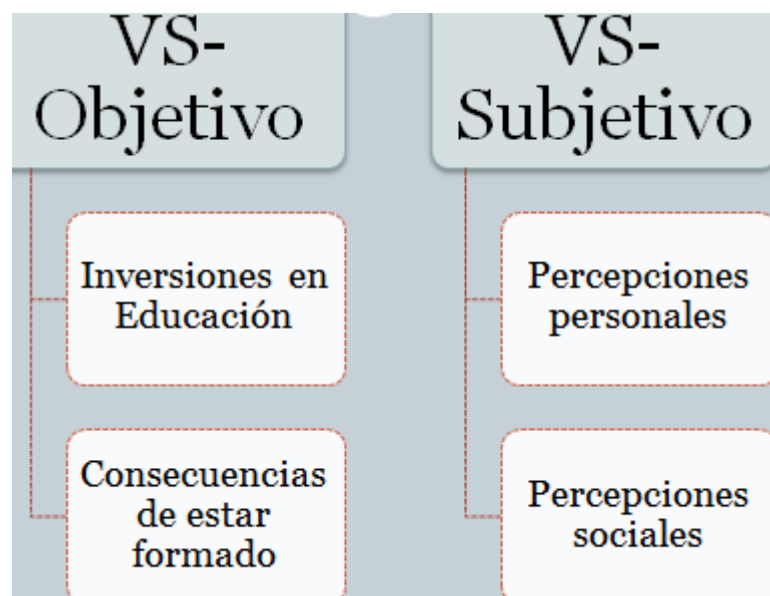
<b>Dimensión 4. Consecuencias sociales de tener ciudadanos bien formados.</b> <b>¿Qué consecuencias tiene para una sociedad disponer de ciudadanos bien formados? ¿Cuál es el impacto social de la educación?</b>	
Influencia del nivel educativo en otros indicadores de calidad de vida	Indic A9. OCDE. Consecuencias ( <i>retombées</i> ) sociales de la educación. En cuanto a: salud, interés por la política, y confianza interpersonal.
<i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Relación entre nivel socioeconómico de los países y el nivel de titulados superiores.
<b>Dimensión 5. La educación como política social dirigida a promover oportunidades de igualdad y la justicia social.</b> <b>¿En qué grado se realizan políticas sociales coadyuvantes para mejorar el acceso a la educación y el compromiso de los ciudadanos con la educación a lo largo de la vida?</b>	
¿Qué alcance poblacional tiene la escolarización?	Indic C1. OCDE. Niveles de escolarización.
<i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Niveles de escolarización obligatoria. Niveles de alfabetización. Niveles de escolarización de niñas y niños. Ayudas a la continuación de estudios. Reconocimiento social de la inversión realizada en la formación de las personas, y del esfuerzo realizado por éstas. Proceso de inserción laboral de egresados universitarios: tiempos entre titulación y primer empleo, tipología de empleo (calidad de la inserción), desagregado por titulaciones y sectores productivos (empresarial, industrial, servicios). Tasa de movilidad de capital humano. Desagregado en función de movilidad deseada/no-deseada; titulados/no-titulados universitarios; titulaciones y sexo.

Fuente: Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011, p.74).

En este sentido, el VSE como constructo teórico, presenta diversas facetas a considerar. Puede ser analizado desde una perspectiva objetiva y además desde su visión subjetiva. Si lo estudiamos desde el prisma que vincula las consecuencias educativas con la inserción, promoción social, económica y laboral, estaremos hablando desde su parte objetiva –ver figura 2-. Pero también encontramos la percepción que la sociedad puede construirse acerca de ese valor, además de la que tenga la comunidad educativa en sí misma (alumnado, profesorado y familias), que condiciona indudablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje; aproximándonos por tanto, a la idea de Valor Social Subjetivo de la Educación, es decir, su parte subjetiva –ver figura 2-.

**Figura 2**

*Facetas a considerar en el Valor Social de la Educación*



Fuente: Sancho, Jornet y Perales (2013).

En síntesis, entendemos el VSE-Subjetivo, de acuerdo con Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), como la aproximación conceptual que se refiere a:

*...”la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida” (p. 2).*

En particular, debemos prestar especial atención a su parte subjetiva - Valor Social Subjetivo de la Educación-, ya que, será el factor principal de estudio de aquí en adelante. En esta misma línea, en apartados posteriores entraremos más profundamente a analizar las dimensiones del propio VSE-Subjetivo, así como los indicadores implicados para su evaluación en la Comunidad Educativa (alumnado, profesorado y familias).



### 1.3 El Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo)

---

*“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, p. 7).*

A saber, en cuanto a la perspectiva subjetiva del Valor Social de la Educación, nos encontramos con el VSE-Subjetivo, evidentemente igual de importante que la parte objetiva del concepto trabajado.

En este caso, de aquí en adelante, entenderemos al VSE-Subjetivo, de acuerdo con Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), como:

*...“la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida” (p. 67).*

Entonces, atendiendo a este constructo arriba definido, iremos observando cómo se va desarrollando, dentro de cualquier proceso educativo, considerando todas sus características definitorias. Es decir, a partir de la relación entre educando-enseñante-contexto, se puede llegar a generar una perspectiva personal y/o social ante cualquier práctica educativa que puede llegar a influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje –apareciendo por tanto, el Valor Social Subjetivo de la Educación-.

Dicho de otra manera, podemos visualizar un modelo educativo que contemple esta realidad educativa. Si se tiene en cuenta el contexto, se puede definir el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con Dunkin y Bidle (1974), como un proceso en el cual afectan directamente tres fases diferenciadas:

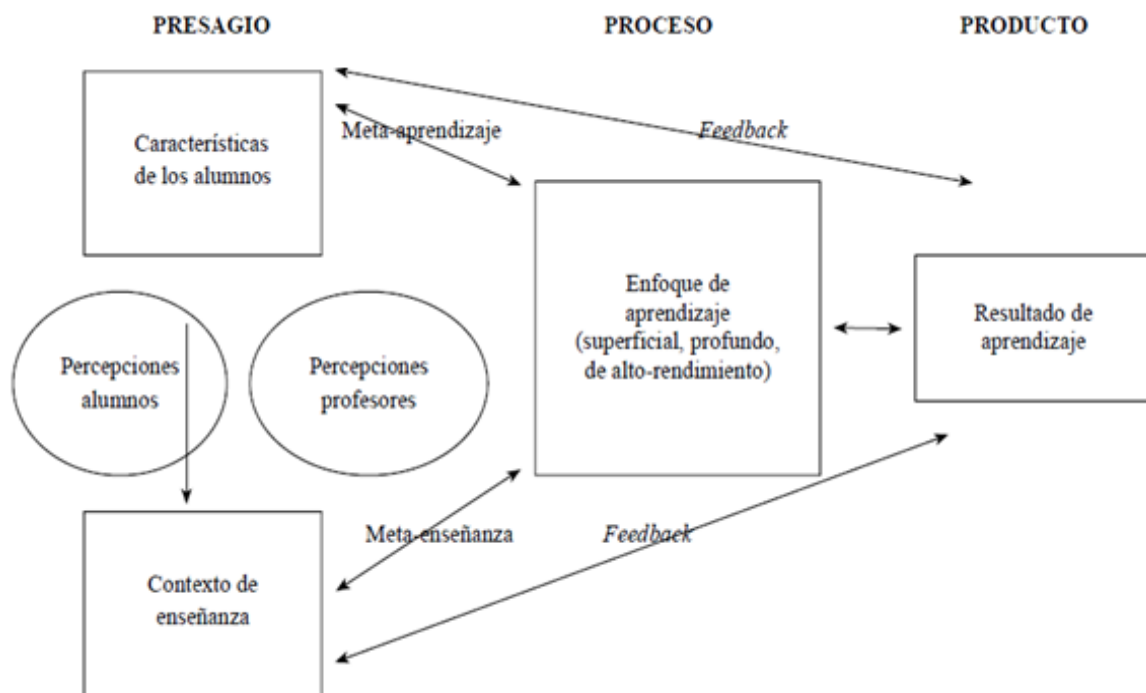
- (1) Presagio
- (2) Proceso
- (3) Producto

Este modelo, denominado *Presagio-Proceso-Producto* (Modelo 3P), fue adoptado por Biggs (1987), para representar e incluir la perspectiva del discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo ésta un gran valor en los resultados de aprendizaje.

Asimismo, contempla a su vez, la perspectiva del docente, representando por tanto, dos tipos de percepciones – la del discente y la del docente-; factores directamente asociados al VSE-Subjetivo.

Por ello, como podemos ver a continuación en la figura 3, se van diferenciando otras variables en torno a cada una de las fases del modelo educativo.

**Figura 3**  
**Modelo 3P (Presagio-Proceso-producto) de Biggs (1993)**



Fuente: Citado en Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio (2005, p. 21).

Como podemos ver en la figura 3, el Modelo 3P representa un sistema integrado por tres dimensiones principales. Esta combinación interactiva sostiene que, los tres componentes tienden al equilibrio, por lo que si se produce algún tipo de cambio en cualquiera de ellos, afectaría a todo el sistema (Biggs, 1994). O sea que, la práctica educativa, es considerada como un proceso sistémico<sup>6</sup> (Parellada, 2007), ya que cada una de sus partes se encuentra interrelacionada.

En el caso de los factores de presagio del Modelo 3P, incluyen dos categorías de variables. Por un lado, las relativas a las características individuales del propio sujeto que estudia, los cuales poseen determinados conocimientos previos, una determinada cognición, unas expectativas y motivaciones ante el estudio, concepciones personales y diferentes percepciones escolares. Y por otra, se encuentran las relacionadas con el contexto de enseñanza y aprendizaje; la cultura educativa del centro, la estructura y contenidos de estudio, los métodos de enseñanza-aprendizaje, el tipo de evaluación y la experiencia docente (Ramsden, 1988).

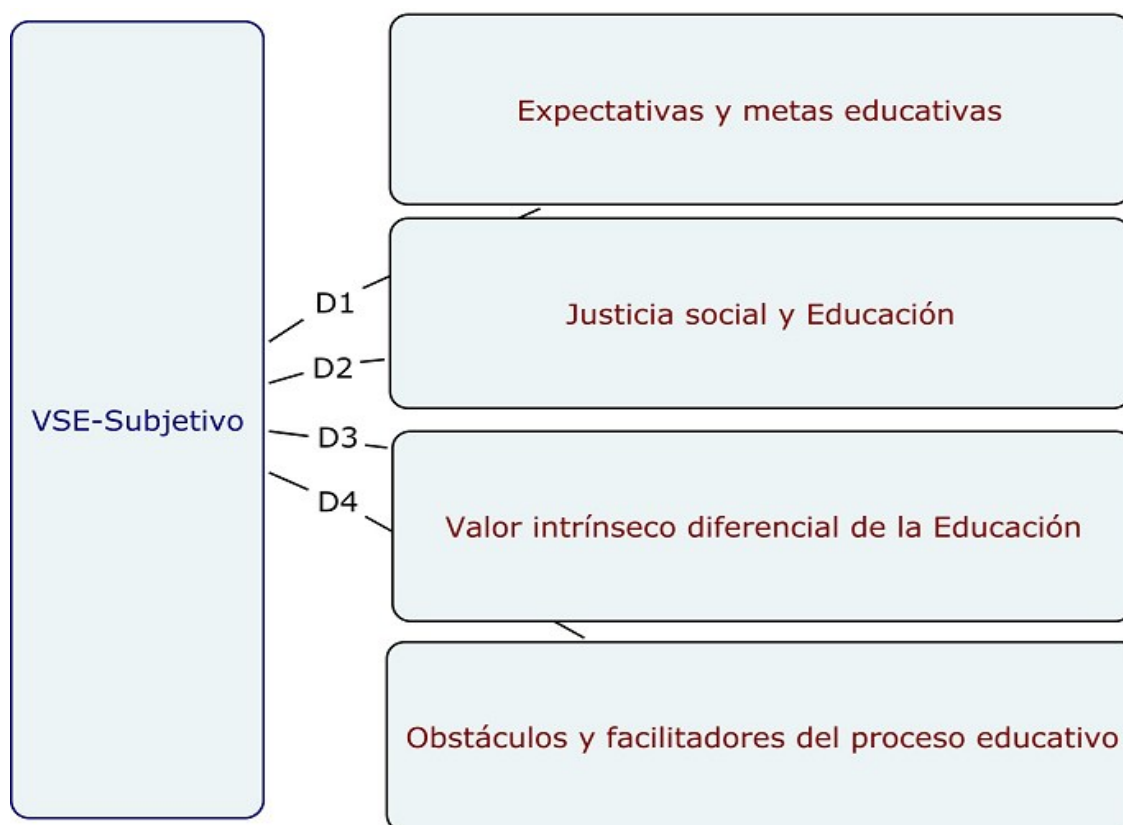
<sup>6</sup> En otras palabras, podemos hacer referencia al respecto a la Pedagogía sistémica, donde encontramos como factor fundamental las relaciones que se producen entre el contexto y la práctica educativa. Asimismo, para ampliar información en este sentido, se puede consultar la obra de Fiorenza y Nardone (2004).

Estas dos categorías de variables –en cuanto al sujeto y al contexto- interaccionan como un sistema abierto, ya que por ejemplo, las percepciones docentes sobre el alumnado influyen en sus decisiones metodológicas o incluso en las acciones discentes (Biggs y Moore, 1993). Asimismo, el estudiantado interpreta su contexto de enseñanza y aprendizaje según su propia percepción, concepción y motivación, desarrollando una determinada conducta ante su propio proceso de aprendizaje (Doménech, Jara y Rosel, 2004), influyendo por tanto, en sus resultados escolares finales (Biggs, 1987; 1993).

Esa influencia en los resultados académicos por parte de factores subjetivos, será analizada de manera más amplia en apartados posteriores, ya que sostiene una relevancia muy significativa.

Como vemos, todos estos factores entrarían a formar parte del VSE-Subjetivo, ya que se relacionan directamente con las percepciones personales, tanto del alumnado como del profesorado. En esta misma línea, y para analizar la situación de desarrollo teórico del constructo en consideración, expondremos a continuación las diferentes dimensiones que podría englobar el VSE-Subjetivo –véase figura 4- de forma completa, así como los diversos indicadores que encontramos en relación a cada dimensión, como aparecen en el cuadro 3.

**Figura 4**  
*Dimensiones del VSE-Subjetivo*



Fuente: Adaptado de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011, p. 73).

**Cuadro 3**  
*Indicadores por dimensiones del Valor Social Subjetivo de la Educación*

Dimensión	Indicador	Fuente de recogida de información		
		Alumnado	Familias	Profesorado
Dimensión 1. Expectativas y metas educativas ¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado y las familias en la educación?	Nivel de aspiraciones educativas. Expresión de las metas generales de logro educativo que tiene el alumnado y sus familias. Niveles a los que se aspira llegar.	X	X	
Dimensión 2. Justicia Social y Educación. ¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas. Percepción de su propia experiencia como educando. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	X	X	
Dimensión 3. Valor diferencial de la educación. ¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?	Importancia de la educación para la vida: Personal, Laboral, y Social.	X	X	X
Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores. ¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo?	Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado como por sus familias.	X	X	

Fuente: Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011, p. 75).

Todas las dimensiones que están implicadas en este concepto –el VSE-Subjetivo–, no las encontramos reflejadas de forma integral en la literatura especializada, sino que se ha de realizar una búsqueda específica para encontrar sus respectivos antecedentes.

En este sentido, se ha fraccionado cada una de sus dimensiones en una serie de palabras clave para ir identificando en base a su idea original, la orientación de la búsqueda y facilitar la revisión bibliográfica de forma pormenorizada.

Teniendo en cuenta que existen algunos indicios de la influencia entre el VSE-Subjetivo y los resultados escolares, debemos identificar qué indicios nos aporta la investigación evaluativa al respecto. Es decir, para primeramente asociar las dimensiones del propio constructo VSE-Subjetivo, debemos

encontrar propuestas orientadas al mismo, y que hayan sido investigadas por otros autores. En este sentido, en cuanto a los cuestionarios de contexto que evalúan y analizan la relación del contexto con los resultados de aprendizaje, puede que se encuentre alguna evidencia del Valor Social Subjetivo de la Educación.

Así, en el siguiente capítulo, se presentan los resultados de una búsqueda nacional e internacional de aquellos elementos referidos a cada dimensión de nuestro tema de estudio, generalmente aportados desde la evaluación de los diferentes sistemas educativos a partir de distintos cuestionarios de contexto.



*CAPÍTULO 2*  
**VSE-SUBJETIVO Y EVALUACIÓN**





## 2.1 Evaluación educativa para la Cohesión Social

---

El Consejo de Europa define la Cohesión Social como:

*...”la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable”* (Consejo de Europa, 2005; p. 23).

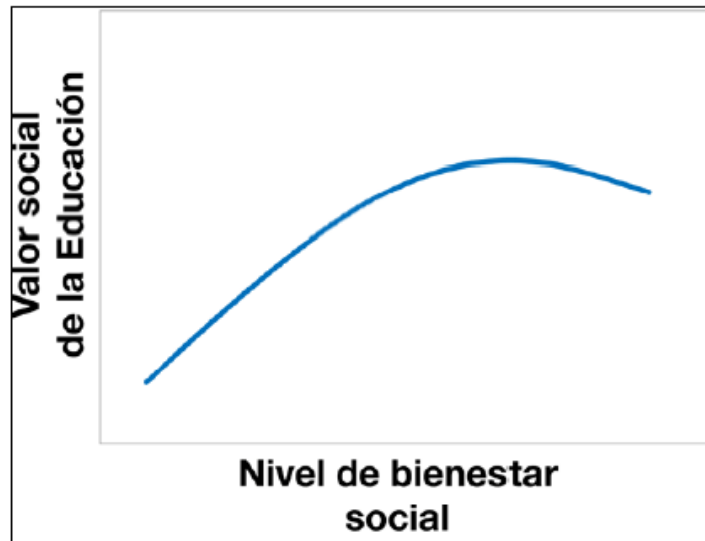
Como profesionales de la Educación, ¿qué podemos hacer para fomentar el objetivo de Cohesión Social? Considerando que la Educación probablemente es uno de los mejores instrumentos de las políticas sociales para poder orientar esa transformación, mejorando la situación social de las personas, los colectivos y las sociedades. Es evidente, que en muchas ocasiones la educación escolar por sí sola no puede ser un elemento de transformación directa, porque hay que tener presentes en las sociedades, otros factores que actúan con enorme fuerza al respecto. Todo ello, se observa tanto en sociedades desarrolladas como en las que se puedan encontrar en desarrollo (Jornet, 2010; 2012).

En esta línea, si contemplamos la evaluación dentro del modelo de Cohesión Social, nos apoyaremos para nuestro trabajo en una hipótesis interpretativa propuesta por Jornet (2012a), donde se relacionan los posibles factores implicados entre la Educación y la Cohesión Social, así como se observa una posible relación curvilínea –ver gráfico 6-.

*“No disponemos aún de datos concluyentes, pero por los análisis que vamos disponiendo se puede avanzar una hipótesis interpretativa al respecto. Si pudiéramos medir adecuadamente el valor que la sociedad (personas y grupos) da a la educación (valor social de la educación), y lo relacionáramos con indicadores de bienestar social bien medidos se daría una relación curvilínea, prácticamente en U invertida. El problema es que esta relación entre valor social de la educación y bienestar social, afecta de tal manera a los resultados educativos que se replicaría la tendencia en la relación entre valor social y rendimiento o entre bienestar social y rendimiento. Se generalizaría en sus aspectos más negativos”* (p. 355).

**Gráfico 6**

*Hipótesis relación curvilínea entre Valor Social de la Educación y Nivel de bienestar.*



Fuente: Jornet (2012a, p. 355)

Por lo que, debido a esta posible relación entre conceptos sociales/educativos, el Valor Social Subjetivo podría estar influyendo en los resultados escolares.

Al respecto, en apartados posteriores se pretenderán buscar evidencias en esta línea sobre la evaluación educativa.

## 2.2 Revisión nacional e internacional de cuestionarios de contexto

---

En este apartado se pretende complementar al anterior -donde se ha descrito la situación en cuanto al desarrollo teórico del VSE-Subjetivo-, con el análisis en el marco investigador y evaluativo del propio concepto. De este modo, se busca completar el primero objetivo específico del presente trabajo - *Analizar la situación de desarrollo teórico, investigador y evaluativo del VSE-Subjetivo (Estado del arte o análisis de la situación actual)*-.

En este punto, se hace referencia al desarrollo de la revisión lógica a partir de la documentación encontrada y seleccionada para nuestro proceso de investigación sobre el constructo VSE-Subjetivo.

Un elemento clave para este análisis ha sido la identificación de palabras clave que pudieran orientar la documentación. *Valor Social Subjetivo de la Educación* no resulta un término usual, por lo que basamos nuestro análisis en los diversos conceptos implicados y que estaban presentes en las dimensiones de la definición de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011):

- *Dimensión 1. Expectativas y metas educativas*: aspiraciones y metas educativas, expectativas de logro y valor social.
- *Dimensión 2. Justicia social y educación*: percepción de consecuencias del esfuerzo ante las demandas educativas, *experiencia* como educando/educador, modos de *acceso al éxito* social y bienestar personal y social.
- *Dimensión 3. Valor diferencial de la educación*: importancia de la educación para la vida (personal, laboral, social).
- *Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores*: factores asociados al logro.

Todo el análisis se orientó tanto hacia informaciones que pudieran ofrecer bases de estudio sobre el rol de este constructo -considerado total o parcialmente-, como para el alumnado, las familias y el profesorado<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Se consultaron distintas bases de datos, atendiendo a los estudios que se centraban en la relevancia del mismo y en un rango temporal a partir del año 2001. Para tal efecto, se revisaron las fuentes bibliográficas relacionadas con la Red de Bibliotecas Universitarias REBIUN: CRUE; la Red de bases de datos de información educativa REDINED: Ministerio de Educación y Ciencia; the Education Resources Information Center ERIC: Department of Education United States of America; Red de Bibliotecas y Archivos del CSIC: Ministerio de Economía y Competitividad; los Sumarios ISOC de Ciencias Sociales y Humanidades: CSIC; las bases de datos de Google Scholar, Google Books, Dialnet (Universidad de Salamanca) y Trobes (Universitat de València), y las bases de datos de la Agencia Española del ISBN: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A partir de esta revisión (realizada a nivel nacional –España- e internacional), de un total de 45 cuestionarios de contexto, se han identificado 111 reactivos relacionados directamente con el constructo trabajado –ver tabla 1 y 2-.

**Tabla 1**  
*Nº de ítems revisión nacional e internacional de cuestionarios de contexto*

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>Nº ítems encontrados para...</b>			<b>Total</b>
	<b>Alumnado</b>	<b>Profesorado</b>	<b>Familias</b>	
SIMCE. Gobierno de Chile (2001; 2009).	5	6	2	13
PIRLS. IEA (2001; 2006).	2	2	-	4
PISA México. INEE (2003; 2006; 2009).	8	3	-	11
Prueba nacional Excale. INEE (2005).	5	-	-	5
PISA Chile. Gobierno de Chile (2006; 2009).	1	2	1	4
PISA España. Instituto de Evaluación (2006; 2009).	3	2	-	5
SERCE México. INEE (2006).	-	3	-	3
Evaluación Diagnóstico (ESPAÑA). Instituto de Evaluación (2006; 2009; 2010; 2011).	13	-	5	18
TIMSS. IEA (2007).	6	-	-	6
AVACO. Jornet et al. (2009).	22	11	1	34
ICCS Chile. IEA (2009).	3	2	-	5
TALIS 2009. IEA (2009).	-	1	-	1
PISA Colombia. ICFES (2009).	1	1	-	2
<b>Total</b>	69	33	9	111

Fuente: Sancho, Jornet y Perales, 2013.

En este sentido, a continuación se indican todos los informes analizados en busca de alguna relación con el tipo de reactivo evaluado; habiendo encontrado un total de 32 documentos donde de forma indirecta se habla del Valor Social Subjetivo de la Educación y en algunos casos, se enlaza con la dimensión evaluada en cada uno de los ítems.

Asimismo, en el Anexo 1, se presenta la tabla completa con todos los ejemplos de ítems encontrados y su relación con algún tipo de informe donde se tiene en cuenta esa relación en base al reactivo analizado.

#### **Cuadro 4**

*Relación de cuestionarios de contexto e Informes que analizan los ítems encontrados*

<b>CUESTIONARIOS DE CONTEXTO</b>	<b>INFORMES NACIONALES E INTERNACIONALES</b>
<b>SIMCE. Gobierno de Chile (2001; 2009).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• POLITEA. (2008). Estudio Mejoramiento de la Gestión y la Calidad de la Educación Municipal. INFORME EJECUTIVO. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.</li> <li>• SIMCE. (2010). Factores asociados con el rendimiento escolar. Educación matemática 4° Básico. Documento de trabajo número 2. Chile: SIMCE.</li> <li>• CEPPE. (2010). Planes de mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizajes de política. Chile: CEPPE.</li> </ul>
<b>PIRLS. IEA (2001; 2006).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IEA. (2003). PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 countries. UE: IEA.</li> <li>• IEA. (2007). PIRLS 2006 INTERNACIONAL REPORT. IEA's progress in International Reading Literacy Study In Primary Schools in 40 countries. UE: IEA.</li> <li>• Instituto de Evaluación. (2007). PIRLS 2006 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe español. Madrid: MEC.</li> </ul>
<b>PISA México. INEE (2003; 2006; 2009).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INEE. (2005). Marco de referencia. Cuestionario de contexto para alumnos 3° de Primaria. México: INEE.</li> <li>• INEE. (2007). PISA 2006 en México. México: INEE.</li> <li>• INEE. (2010). México en PISA 2009. México: INEE.</li> </ul>
<b>Prueba nacional Excale. INEE (2005).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INEE. (2008). Informe institucional. Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México. México: INEE.</li> </ul>
<b>PISA Chile. Gobierno de Chile (2006; 2009).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SIMCE. (2009). ¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Resultados en PISA 2006. Chile: SIMCE.</li> <li>• SIMCE. (2011). Resultados Pisa Chile 2009. Competencias de los Estudiantes Chilenos de 15 años en Lectura, Matemática y Ciencias. Chile: SIMCE.</li> </ul>
<b>PISA España. Instituto de Evaluación (2006; 2009).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituto de Evaluación. (2007). PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL. Madrid: MEC.</li> <li>• Instituto de Evaluación. (2010). PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. INFORME ESPAÑOL. Madrid: MEC.</li> <li>• Instituto de Evaluación. (2011). PANORAMA DE LA</li> </ul>

	EDUCACIÓN Indicadores de la OCDE 2011. INFORME ESPAÑOL. Madrid: MEC.
<b>SERCE México. INEE (2006).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INEE. (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2006. Resultados Nacionales. México: INEE.</li> <li>• INEE. (2008). Análisis multinivel de la calidad educativa en México ante los datos de PISA 2006. México: INEE.</li> </ul>
<b>Evaluación Diagnóstico (ESPAÑA). Instituto de Evaluación (2006; 2009; 2010; 2011).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. (2007). EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO. Informe 2006-2007. Andalucía: Consejería de Educación Junta de Andalucía.</li> <li>• Oficina de Evaluación. (2009). Algunos ejemplo de unidades de evaluación. Educación Primaria, 2009. Castilla La Mancha: Consejería de Educación y Ciencia.</li> <li>• Oficina de Evaluación. (2009). Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas. Fase 2009. 4º Primaria. Informe de Resultados. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.</li> <li>• Instituto de Evaluación. (2010). Evaluación general de diagnóstico 2009 Educación Primaria. Cuarto curso. INFORME DE RESULTADOS. Madrid: MEC.</li> <li>• Instituto de Evaluación. (2011). Evaluación general de diagnóstico 2010 Educación Secundaria Obligatoria Segundo curso. INFORME DE RESULTADOS. Madrid: MEC.</li> </ul>
<b>TIMSS. IEA (2007).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INCE. (2002). Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003. Madrid: INCE.</li> </ul>
<b>AVACO. Jornet et al. (2009).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedad Española de Pedagogía. (2012). Monográfico Los cuestionarios de contexto en la evaluación de sistemas educativos. Revista Bordón, 2.</li> </ul>
<b>ICCS Chile. IEA (2009).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituto de Evaluación. (2010). ICCS 2009 Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía IEA. INFORME ESPAÑOL. Madrid: MEC.</li> <li>• SIMCE. (2010). ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados Chile - Junio 2010. Chiles: SIMCE.</li> </ul>
<b>TALIS 2009. IEA (2009).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OCDE. (2010). Informe 2009 TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Madrid: Santillana.</li> </ul>
<b>PISA Colombia. ICFES (2009)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2008). Guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Colombia: MENRC.</li> <li>• ICFES. (2010). Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados. Colombia: ICFES.</li> <li>• ICEFES. (2011). Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años. Colombia: ICFES.</li> </ul>

Tal y como describimos en Sancho, Jornet y Perales (2013), existe una preocupación en el ámbito de la evaluación acerca de la influencia de diversos conceptos implicados en la definición del Valor Social Subjetivo de la Educación, si bien, esta preocupación no se ha trasladado a las evaluaciones desarrollando instrumentos específicos que globalicen tales conceptos. Ya que,

se han encontrado indicios de cada una de las dimensiones implicadas en nuestro constructo, pero nunca desde un planteamiento global ni definido de forma completa.

Cabe destacar, en cuanto al constructo teórico propuesto, que se advierten una serie de dimensiones e indicadores hacia su evaluación de forma específica, ya que, algunos de ellos, se han encontrado después de realizar dicha búsqueda documental -ver cuadro 5-. Es decir, a partir de las dimensiones propuestas por Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011, p. 73) – ver cuadro 3-, que han orientado de forma significativa esta revisión internacional, se han actualizado algunas de ellas debido a que se han identificado algunos otros reactivos que pueden integrarse en el propio concepto.

En este sentido, como resultado de la revisión realizada, en la tabla 6, se reseñan algunos de los ejemplos de reactivos encontrados en la revisión de cuestionarios de contexto, directamente vinculados a cada una de las dimensiones y por consiguiente, a cada uno de los indicadores implicados en el VSE-Subjetivo.

#### **Cuadro 5**

*Dimensiones e indicadores propuestos para el VSE-Subjetivo y ejemplos de ítems.*

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>EJEMPLO DE ÍTEM</b>
Dimensión 1. Expectativas y metas educativas  <b>¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado, las familias y el profesorado en educación?</b>  <b>¿Cuáles son las expectativas del profesorado y las familias respecto del alumnado?</b>	1.1 Nivel de aspiraciones educativas.	¿Cómo de lejos esperas llegar en los estudios? Rodee con una forma ovalada. a. Algunos cursos de secundaria b. Terminar la escuela secundaria c. Algún tipo de educación vocacional / técnica después de la secundaria d. Un colegio de la comunidad, la universidad, o estudios universitarios e. Acabar el colegio de la comunidad, el colegio o la universidad f. No lo sé....  <i>Ítem 7. TIMSS 2007 Cuestionario alumnado 8º Grado. IEA.</i>

<p>CONCEPTOS CLAVE QUE SE PROPONEN: EXPECTATIVAS, METAS EDUCATIVAS Y VALOR SOCIAL.</p>	<p>1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.</p>	<p>¿Qué tipo de metas educativas se plantean? Marque todas las alternativas que correspondan.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se definen niveles de conocimientos que los alumnos deben lograr en cada curso.</li> <li>Se determinan promedios de rendimiento a lograr en las asignaturas.</li> <li>Se determinan puntajes a los lograr en la prueba SIMCE.</li> <li>Se determinan puntajes a lograr en la Prueba de Actitud Académica.</li> <li>Se plantean porcentajes a lograr de deserción.</li> <li>Se plantean porcentajes a lograr de repitencia.</li> <li>Otro, Indique cual:</li> </ol> <p><i>Ítem 17. SIMCE 2011 Cuestionario para directores 2º Medio. Gobierno de Chile.</i></p>
	<p>1.3. Niveles a los que se aspira llegar.</p>	<p>¿Hasta qué nivel piensas seguir estudiando?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Estudios obligatorios</li> <li>Bachillerato</li> <li>Formación profesional</li> <li>Carrera universitaria</li> <li>No lo sé</li> </ol> <p><i>Ítem 3. AVACO 2009 cuestionario alumnado 4º ESO. Jornet et al.</i></p>
	<p>1.4. Expectativas del profesorado y de las familias sobre el alumnado.</p>	<p>¿Expresa expectativas positivas de los estudiantes?:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Nunca</li> <li>Algunas veces</li> <li>Casi siempre</li> <li>Siempre</li> </ol> <p><i>Ítem 5. PISA 2009 Colombia. Cuestionario alumnado. ICFES.</i></p>
<p>Dimensión 2. Justicia social y Educación.</p> <p><b>¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?</b></p> <p><b>¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?</b></p>	<p>2.1. Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.</p>	<p>¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? (Marca una sola opción en cada renglón) Escala de respuesta: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Esforzarme en mis materias de Ciencias Naturales vale la pena porque esto me ayudará en el trabajo que quiero hacer en el futuro.</li> <li>Lo que aprendo en mis materias de Ciencias Naturales es importante para mí porque lo necesito para lo que estudiaré en el futuro.</li> <li>Estudio Ciencias Naturales porque sé que me son útiles.</li> <li>Estudiar mis materias de Ciencias</li> </ol>



<p>CONCEPTOS CLAVE QUE SE PROPONEN: JUSTICIA DEL RECONOCIMIENTO Y BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN.</p>	<p>Naturales vale la pena porque lo que aprendo mejorará mis perspectivas profesionales.</p> <p>e. Aprenderé muchas cosas en las materias de Ciencias Naturales que me ayudarán a encontrar trabajo.</p> <p><i>Ítem 35. PISA 2006 México. Cuestionario alumnado. INEE.</i></p>
	<p>2.2. Percepción de su propia experiencia como educando.</p> <p>¿Qué piensa usted acerca de la lectura? Diga el nivel de acuerdo de cada una de estas declaraciones.</p> <p>Rodee un círculo para cada línea. Escala de respuesta: Bastante de acuerdo, Un poco de acuerdo, Un poco en desacuerdo, Bastante en desacuerdo.</p> <p>a. Yo sólo leo si tengo que hacerlo</p> <p>b. Me gusta hablar de libros con otras personas</p> <p>c. Yo sería feliz si alguien me regalara un libro</p> <p>d. Creo que leer es aburrido</p> <p>e. Tengo que leer bien para mi futuro</p> <p>f. Me gusta leer</p> <p><i>Ítem 25. PIRLS 2006. Cuestionario alumnado. IEA.</i></p> <p>2.3. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.</p> <p>Tengo que hacerlo bien en matemáticas ... Rellene un óvalo en cada línea. Escala de respuesta: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo.</p> <p>a. Para conseguir el trabajo que quiero</p> <p>b. Para complacer a mi padre (s).</p> <p>c. Para entrar en la escuela secundaria o en la universidad que prefiero. .</p> <p>d. Para complacerme a mí mismo.</p> <p><i>Ítem 25. TIMSS 2007. Cuestionario estudiante. IEA.</i></p>
<p>Dimensión 3.</p> <p>Valor diferencial de la Educación.</p> <p><b>¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?</b></p> <p>CONCEPTO CLAVE QUE SE PROPONE: VALOR EDUCATIVO.</p>	<p>3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.</p> <p>Al pensar lo que has aprendido en tu colegio/instituto: ¿Hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?</p> <p>a. El colegio/instituto apenas me habrá preparado para la vida adulta cuando me marche del centro.</p> <p>b. El colegio/instituto me ha supuesto una pérdida de tiempo</p> <p>c. El colegio/instituto ha contribuido a darme confianza para tomar decisiones</p> <p>d. En el colegio/instituto he aprendido cosas que me serán útiles en el mundo lab.</p> <p><i>Ítem 33. PISA 2009 España. Cuestionario alumnado. Instituto de evaluación.</i></p>

<p>Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores.</p> <p><b>¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo?</b></p> <p>CONCEPTOS CLAVE QUE SE PROPONEN: ACTITUDES Y MOTIVACIONES.</p>	<p>4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.</p>	<p>Indique en qué medida el aprendizaje de los alumnos, en su escuela, se ve limitado por lo siguiente: (Marque solamente una opción en cada línea). Escala de respuesta: De ningún modo, Muy poco, En alguna medida, Mucho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Bajas expectativas de los profesores con respecto a los alumnos.</li> <li>b. Ausentismo de los alumnos.</li> <li>c. Relaciones deficientes entre profesores y alumnos.</li> <li>d. Interrupción de las clases por parte de los alumnos. Los profesores no cumplen las necesidades individuales de los alumnos.</li> <li>e. Ausentismo de los profesores.</li> <li>f. Escaparse de clases por parte de los alumnos.</li> <li>g. Falta de respeto de los alumnos a los profesores.</li> <li>h. Resistencia al cambio por parte del personal.</li> <li>i. Consumo de alcohol o drogas por parte de los alumnos.</li> <li>j. Profesores demasiado estrictos con los alumnos.</li> <li>k. Los alumnos intimidan o se burlan de otros alumnos.</li> <li>l. Falta de estímulo a los alumnos para desarrollar todo su potencial.</li> </ul> <p><i>Ítem 98. PISA 2009 Colombia. Cuestionario profesorado. ICFES.</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Sancho, Jornet y Perales, 2013.

A su vez, podemos observar la tabla completa con respecto a todos los cuestionarios revisados -un total de 45 cuestionarios de contexto- y todos los ítems encontrados -111 reactivos- en torno a la evaluación del Valor Social Subjetivo de la Educación –ver anexo 1-.

Por todo ello, a partir de la revisión realizada, se observa que hay una presencia importante de reactivos relacionados con las aspiraciones, metas y/o expectativas educativas (dimensión 1), y que se dirigen tanto al alumnado como a sus familias y en menos ocasiones al profesorado. No obstante, se trata de reactivos directos dirigidos a señalar las metas académicas a las que se pretende llegar.

Del mismo modo, se identifican cuestiones dirigidas hacia el esfuerzo (presente en dimensión 2), pero generalmente concretado hacia una actividad específica, como por ejemplo la lectura, o el logro académico en una materia (ciencias, matemáticas, lenguaje).

Respecto al valor diferencial de la educación, las referencias son escasas, generalmente dirigidas al alumnado, y se refieren a reactivos de satisfacción acerca de la enseñanza recibida.

Finalmente, sobre obstáculos y facilitadores, normalmente se dirigen los reactivos al profesorado cuestionándoles acerca de que identifiquen elementos concretos al respecto.

Como consecuencia de los análisis realizados en la -Fase 1-, con el fin de operativizar la definición del constructo, de ahora en adelante se trata de aportar una definición fundamentada, que oriente la selección de criterios de evaluación de todos los componentes que intervienen en la definición de Valor Social Subjetivo de la Educación.

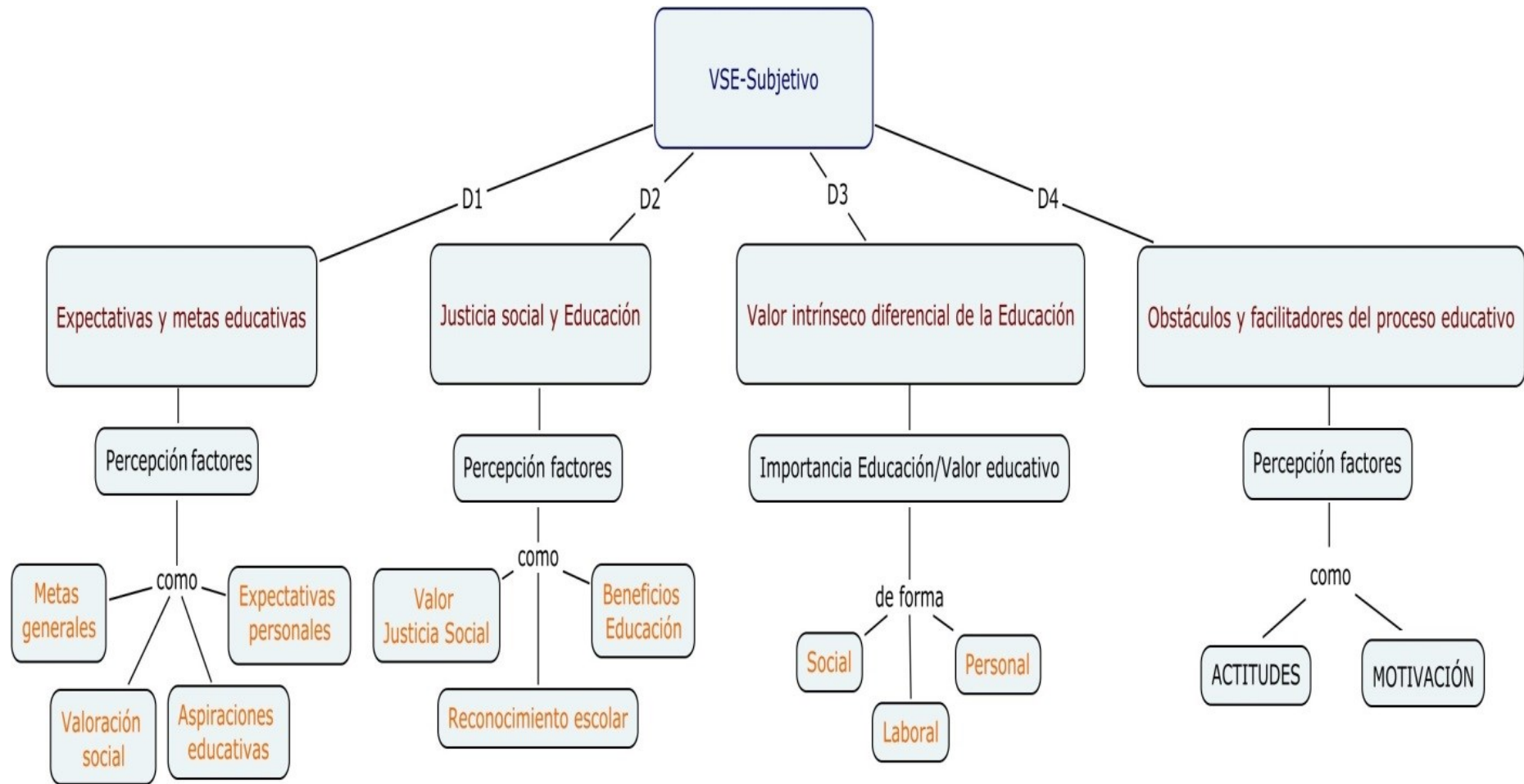
## 2.3 Propuesta de constructo e implicaciones educativas

---

De este modo, a partir de las diferentes dimensiones e indicadores que advertimos para la evaluación del constructo indicado, encontramos diversos conceptos que van formando cada dimensión. Todos ellos, si los consideramos de forma específica, relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, podemos encontrar *una influencia directa en los resultados académicos* –ver Tabla 7-. Algo que es muy relevante para la evaluación de nuestro constructo de forma global y, como se puede observar en la figura 5, conforman de forma completa el Valor Social Subjetivo de la Educación. Todo ello, basándonos en la revisión realizada sobre investigación antecedente acerca de las relaciones que se hayan podido observar entre los diferentes conceptos implicados en el VSE-Subjetivo y los resultados escolares.

Un elemento importante para este apartado ha sido la identificación de palabras clave que pudieran orientar la documentación sobre el propio concepto. Valor Social Subjetivo de la Educación no resulta un término trabajado de forma integral en la literatura, por lo que basamos nuestro análisis de investigaciones, en los diversos conceptos implicados para cada una de las dimensiones (Sancho, Jornet y Perales, 2013), con el fin de establecer correlaciones específicas con los resultados educativos –ver figura 5 y cuadro 6-.

**Figura 5**  
*Propuesta de constructo VSE-Subjetivo y palabras clave implicadas*



Fuente: Adaptado de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011, p. 73).

**Cuadro 6**  
*Palabras clave por dimensiones del VSE-Subjetivo e influencia educativa*

Dimensión	Indicador	DEFINICIÓN	INFLUENCIA EDUCATIVA
1. EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS	1.1 Expectativas	<i>Una expectativa o aspiración, es una simple suposición de un evento potencial plausible de ser cumplido o incumplido</i> (Korstanje, 2009, p. 1).	Si ante determinadas asignaturas, los discentes poseen ciertas aspiraciones adecuadas, logramos que más tarde se consigan mejores resultados (Martín y Romero, 2003; Alonso, 1987; Navas, 1990; Núñez y González, 1994).
	1.2 Metas educativas	<i>Una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales a las que llamamos objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad</i> (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, Brenlla, 2011, p. 345).	Las metas de logro significan un modo de aproximación, de compromiso y de respuesta hacia las actividades que se realizan, afectando directamente en la calidad del proceso de aprendizaje (Dweck, 1986; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992).
	1.3 Valoración social	La idea que se conforma a partir de que una sociedad valora, podemos asumir que se van formando roles personales (Ibarra, 2006). Los roles, <i>entendidos como la conducta que se espera de una persona como miembros de un estatus particular</i> (Ibarra, 2006, p. 10), abarcan también una serie de valores y aspiraciones en cuanto al puesto que se ocupe en el seno de un sistema social.	Estas influencias sociales harán que el discente se posicione sobre unas determinadas conductas que lleven implícitas una adecuada imagen social. Por lo tanto, pueden llegar a ser influidos e influidas de manera subjetiva en sus elecciones académicas (Navas, González, Torregrosa, 2002).

2. JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN	2.1 Justicia del reconocimiento	<p>El principio de la diferencia de Rawls (1979), es decir, <i>reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y solo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos de la comunidad</i> (Romero, Krichesky, Zacarías, 2012, p. 107).</p>	<p>La percepción de justicia social que van interiorizando las personas y las relaciones que tienen con la vida personal y colectiva, orientan las diversas posiciones personales y las conductas ante la vida cotidiana (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011); pudiendo afectar a su vez en el ámbito académico.</p>
	2.2 Beneficios Educación	<p>Los beneficios de la Educación son claros, ya que por ejemplo, niveles altos de formación se relacionan con proporciones mayores de buena salud percibida, de interés por la política y de confianza interpersonal. De esta forma, es evidente que las mejoras que puede producir la Educación en cada persona, afecta también a otros ámbitos a parte de la dimensión laboral y económica tradicionalmente analizada (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011).</p>	<p><i>Existen asociaciones positivas entre la educación, la salud, el compromiso social y cívico y la satisfacción con la vida, incluso cuando se consideran las variables de género y edad. La educación puede afectar a la vida de las personas en aspectos distintos a los que acaban de ser citados como son las diferencias salariales según el nivel educativo</i> (Ministerio de Educación, 2011, p. 28).</p>
3. VALOR INTRÍNSECO DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN	3.1 Valor educativo	<p>Consideraremos al constructo de Valor educativo como todo aquello por lo que estamos a favor o en contra en relación a la Educación y que por lo tanto, estos pensamientos dan cierto sentido y dirección a nuestras vidas en base a esa importancia que concedemos a la práctica educativa en sí misma (Howe y Howe, 1977).</p>	<p>Se ha llegado a estudiar que la mayoría de la juventud no considera este valor educativo hacia su escolarización, debido en gran parte a que los contenidos educativos se alejan de sus intereses y de las necesidades personales, afectando de forma negativa en sus resultados (Gómez, Turbay, Acosta, Acuña, 1993).</p>

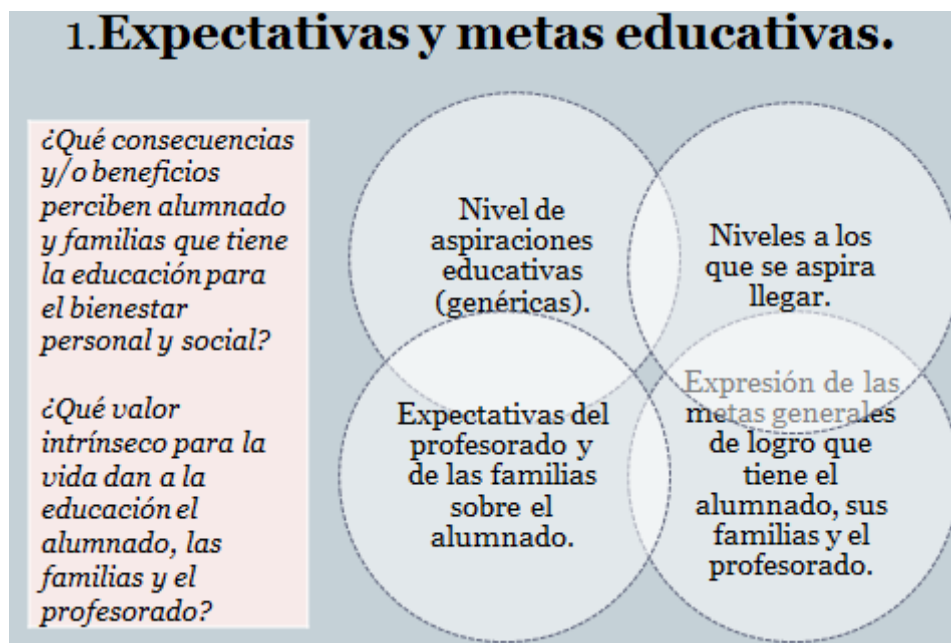
4. OBSTÁCULOS Y FACILITADORES DEL PROCESO EDUCATIVO	4.1 Actitudes	<p>Por ejemplo, entenderemos por actitud hacia la matemática / estadística a la organización estructurada y duradera de creencias y cogniciones, que tiene una carga afectiva a favor o en contra de la Matemática / estadística y que predispone a una acción coherente con dichas cogniciones y afectos (Aliaga, Ponce, Gutiérrez, Díaz, Reyes, Pinto, 2001, p. 39). Algo que es coherente si partimos del concepto de actitud de Kerlinger (1988): predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse hacia un objeto de referencia... una estructura permanente de creencias que predispone al individuo a comportarse de manera selectiva. (p. 514).</p>	<p>Al haber analizado las variables de producto en base a la influencia de las características del discente y el proceso de interacción con el docente, esta variable o actitud, determina en gran medida, los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez, estos aprendizaje pueden llegar a mediar en la estabilidad o no de esta relación (Gil, 2009); resultando clara la correlación entre una actitud positiva hacia la Educación y resultados positivos de aprendizaje (Molero, 2003; García, 2003; Ordóñez, 2005; Garreta, 2007).</p>
	4.2 Motivación	<p>Parece haber coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc (Alonso, 1995; García y Pintrich, 1993; Huertas, 1997).</p>	<p>Las y los estudiantes están motivados o desmotivados en función del significado que tienen para ellos y ellas el trabajo escolar (expectativa, valor y sentimiento) y que a partir de esa significación, pudiendo variar según la etapa o edad, afectando en cierta medida a sus resultados académicos (Marchesi, 1999).</p>



### 2.3.1 Dimensión 1. Expectativas y metas educativas.

Se han considerado para la primera dimensión –ver figura 6- como conceptos clave, las expectativas, las metas educativas y la valoración social.

**Figura 6**  
*Dimensión 1 del VSE-Subjetivo*



- **Las expectativas.**

La relevancia de las expectativas en el logro académico ha sido objeto de gran interés en la investigación educativa desde hace bastante tiempo (Joiner et al., 1966; Sewel y Shah, 1967; Sewell, Haller y Portes, 1969; Duncan, Feathermany y Duncan, 1972; Sewel y Hauser, 1980; Bandura et al., 1996; Trusty y Harris, 1998). Estas referencias son parte de una perspectiva analítica que ofrece a los factores culturales un lugar primordial en la explicación del comportamiento social, ya que, supone que las personas orientan sus actos a partir de diferentes motivos que se estructuran en marcos sociales particulares. Asimismo, donde exista un mayor aprecio por la Educación, se influirá de manera social a los estudiantes en la expectativa por alcanzar mayores niveles de escolarización; impulsándolos de alguna manera a actuar en consecuencia.

En este sentido, desde la perspectiva sociológica aquí presentada, toda aspiración o expectativa se entiende como resultado de una valoración social de lo que es pertinente y posible para un sujeto, a partir de la consideración específica en la que se percibe a sí mismo/misma y su situación (García-Castro y Bartolucci, 2007). Esta valoración está presente en aquellos motivos en los cuales la persona puede distinguir como en otros, igual o incluso más influyentes, respecto de los cuales no comprende, pero que actúan como potentes directrices de sus propios actos (Schütz, 1974). De esta manera,

Schütz distingue esos otros motivos, que representan las diversas experiencias registradas a lo largo de la vida y que pueden haberlo llevado al sujeto a actuar de la forma en que lo hace. Es decir, la sedimentación de todas sus experiencias sociales valoradas, registradas e interpretadas subjetivamente que influyen significativamente en la relación con el proceso educativo.

Esta trayectoria se estructura a partir de la valoración de un conjunto de condiciones sociales, en el transcurso de la experiencia cotidiana, entre las que destaca la valoración que tienen de sí mismos en función de determinadas características; la edad, el género, su trayectoria escolar previa, así como las propias expectativas de la familia para continuar estudiando (García-Castro y Bartolucci, 2007).

En otro orden de cosas, el proceso de enseñanza y aprendizaje sugiere al discente que establezca toda una amplia gama de imágenes y experiencias sobre su particular mundo. El sujeto va acomodando sus experiencias, fruto de la interacción con el ambiente, hacia esquemas de estructura cognitiva. Esta cognición construirá una especie de mapas (cognitivos y socio-afectivos) que darán un sentido a su forma de comprender su vida. En este sentido, las expectativas se vinculan al mundo percibido, se crean guías ideales o culturales que de concretarse de manera sólida se transformarían en objetivos (Korstanje, 2009).

En consecuencia, *una expectativa o aspiración, es una simple suposición de un evento potencial plausible de ser cumplido o incumplido* (Korstanje, 2009, p. 1), o en otras palabras, *los deseos que tiene un individuo de alcanzar una meta* (García-Castro y Bartolucci, 2007, p. 1269). A este respecto, en el caso de incumplimiento, la aspiración puede derivarse en un sentimiento de frustración. Pero, en un contexto desfavorable, una expectativa positiva, por ejemplo conseguir una titulación universitaria, puede considerarse como una forma de superar ese estado negativo y dotarle de cierta prioridad en su vida (Ceberio y Watzlawick, 1998).

Diferentes resultados de investigación dan sentido a la relación existente entre expectativas positivas del alumnado y los resultados académicos que se esperan alcanzar en el futuro. Nos encontramos que si ante determinadas asignaturas, los discentes poseen ciertas aspiraciones adecuadas, logramos que más tarde se consigan mejores resultados; comprendiendo de esta manera, un predictor ante el rendimiento académico (Martín y Romero, 2003; Alonso, 1987; Navas, 1990; Núñez y González, 1994).

- **Las metas educativas.**

Las metas en las personas constituyen un marco de referencia incuestionable para poder explicar los patrones de comportamiento y las orientaciones motivacionales en el ámbito escolar (Valle, Núñez, Cabanach,

González-Pienda, Rosario, 2009a). Se ha abordado su estudio desde diversas perspectivas. Todas ellas, comparten la idea de que las personas establecen metas por sí mismas. Estas representaciones cognitivas respecto a los eventos futuros significan en cualquier contexto, potenciales motivadores de la conducta (Tapola y Niemivirta, 2008; Was, Al-Harthy, StackOden y Isaacson, 2009). Además, en base a estos planteamientos y dentro del ámbito académico en especial, ha cobrado especial relevancia la concepción de que las metas educativas que persigue el alumnado, estructuran y organizan su conducta frente a la consecución de un determinado logro (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosario, 2009b).

De acuerdo con lo expresado, según qué tipo de meta establezca el sujeto, se reflejará a nivel diferencial el valor que puede tener una tarea para el mismo. En este caso, podemos distinguir entre valor intrínseco, valor instrumental, valor de logro o valor negativo (Navas, González-Gómez, Torregrosa, 2002). Por lo tanto, de acuerdo con Alonso (1995a), la cuestión principal está en la manera de proyectar tales metas, porque éstas determinan diferentes formas de estar motivado a la hora de estudiar y de aprender, influyendo en la forma en que los niños, niñas, adolescentes y personas adultas afrontan esta actividad.

Los objetivos académicos del alumnado se derivan del componente de valoración y se deben abordar de forma amplia. Las metas son la base que regula la motivación al sujeto. De esta manera, la motivación encuentra una explicación basándose en las determinadas metas que persiga el alumnado (Dweck, 1986; Pintrich y Schunk, 2006; De la Fuente, 2004). En este sentido éstas significan: *“una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales a las que llamamos objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad”* (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, Brenlla, 2011, p. 345).

En esta línea, se pueden establecer además, diferentes tipos de metas, ya que, los discentes dentro del contexto académico tratan de lograr diversos objetivos (González y Tourón, 1992). Partimos del hecho de que las metas académicas constituyen determinantes e indicadores importantes para la motivación que se manifiesta en los alumnos y en las alumnas. En consecuencia, diversas investigaciones sobre las metas escolares corroboran como variable determinante del rendimiento académico el tipo de metas de logro que persigue el discente; entendiendo que las metas de logro significan un modo de aproximación, de compromiso y de respuesta hacia las actividades que se realizan, afectando directamente en la calidad del proceso de aprendizaje (Dweck, 1986; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992).

Pintrich y Schunk (2006), establecen una distribución de las metas en cuatro categorías. Éstas se agrupan por un lado en metas relacionadas directamente con el aprendizaje, es decir las metas relacionadas con la tarea, siendo éstas de carácter motivador intrínseco. En la segunda tipología se encuentra la categoría vinculada directamente con el autoconcepto y la autoestima, definiéndose con las metas de autovaloración. Por otro lado están las metas no relacionadas directamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero con clara influencia en él, en este sentido se encuadra la categoría de metas relacionadas con la valoración social. Por último, están las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.

Así, los datos observados a partir de esta tipología de metas, sugieren que son las metas de rendimiento y las de aprendizaje las que tienen incidencia significativa con los resultados de rendimiento académico alto, significando un claro deseo de aumentar la competencia escolar y resultando como una implicación clara en las tareas. Además, cabe destacar que las metas de valoración social también presentan relevancia porque correlacionan con grupos de alumnado de rendimiento bajo (González-Pienda et al. 2000; Pintrich y Schunk, 2006; Núñez et al. 1998; Morán, 2004). Algo que se relaciona con la necesidad de encontrar una valoración social positiva hacia este estudiantado (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

- ***La valoración social.***

El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un gran valor en sí mismo, pero también posee una gran importancia la repercusión que se genera a partir de la valoración social respecto al aprendizaje académico. En esta línea, encontramos que el querer o el deseo de realizar determinadas tareas escolares, se apoyan también en la búsqueda de un sitio en la sociedad. Es decir, una búsqueda de indicios que le faciliten su adaptación social en función de los parámetros marcados por la sociedad que se encuentre. Estas valoraciones sociales influyen de forma poderosa en las justificaciones que realizan los alumnos y las alumnas en la etapa de la adolescencia. Al igual que el desarrollo positivo o negativo de determinados aprendizajes académicos, es determinante la relación de la valoración social que éste tenga.

Las etapas de ESO, Bachiller y en la propia Universidad, coinciden con el aumento de la experiencia social, la importancia del refuerzo social, la aceptación social y por consiguiente de la valoración que realicen las personas significativas hacia cada sujeto. En estos casos, estas influencias sociales harán que el discente se posicione sobre unas determinadas conductas que lleven implícitas una adecuada imagen social. Por lo tanto, pueden llegar a ser influidos e influidas de manera subjetiva en sus elecciones académicas (Navas, González, Torregrosa, 2002).

Pueden existir razones para optar por objetivos de valoración social por el simple hecho de que éstos potencian una mayor integración de los sujetos, en relación a la valoración por parte de sus compañeros, compañeras, familia u otros significativos para este grupo de edad (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, Brenlla, 2011).

Es por esta razón que en la Teoría de la valoración de Dewey (Aguayo, 2010), se ofrece un modo de superar la distinción analítica entre hecho y valor, distinción que impedía aceptar la posibilidad de una ciencia de los valores. Para ello, el autor muestra con claridad que los juicios de valor pueden considerarse como juicios empíricos, es decir, como juicios capaces de sortear test experimentales del mismo modo como ocurre en las otras ciencias. La razón de lo anterior es que para Dewey *“Las valoraciones son pautas de comportamiento empíricamente observables, y pueden ser estudiadas como tales”* (p. 124).

En esta misma línea, las repercusiones respecto al rendimiento académico, la posibilidad de elección, su incorporación profesional futura y las exigencias sociales, son más explícitas en esta etapa. De ahí que un sujeto pueda recibir por múltiples vías, informaciones diversas en cuanto a la adaptación social, las exigencias sociales y en definitiva sobre una valoración social positiva. Este cambio podría explicar la cuestión de que progresivamente, la persona consigue ir perfilando cada vez más la especificación de las diferentes valoraciones personales y sus posibles repercusiones sociales en relación a los aprendizajes académicos (Navas, González-Gómez, Torregrosa, 2002).

Con todo, la sociedad valora constantemente a la Educación. La labor docente es continuamente valorada, de modo que, va creándose una cultura social en torno a este concepto. La transmisión cultural suscita y considera a los sujetos en tanto que representan y expresan los valores socialmente reconocidos en el espacio de su propia práctica educativa. En este sentido, si esos valores que se van construyendo de forma subjetiva entre la ciudadanía son negativos, puede provocar un motivo de desestabilización profesional. Es decir, el lugar social del profesor o la profesora puede ser directamente alterado por la respectiva valoración que realice esa cultura y sociedad en cuestión y, en ocasiones, puede significar una clara desvalorización social; o por el contrario, construirse de forma positiva (Ibarra, 2006).

La labor profesional referida a la Educación en particular, está continuamente influenciada por la construcción social que se genera en su contexto cultural más próximo. Esta variable, evidentemente predispone a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, entendiendo a la valoración social en la misma línea que lo hace Ibarra (2006), como la idea que se conforma a partir de que una sociedad valore, podemos asumir que se van

formando roles personales. Los roles, “...entendidos como la conducta que se espera de una persona como miembros de un estatus particular” (p. 10), abarcan también una serie de valores y aspiraciones en cuanto al puesto que se ocupe en el seno de un sistema social.

De esta manera, para comprender el Sistema educativo en un determinado contexto histórico-social, hemos de hacerlo desde una doble perspectiva. Por un lado desde el lugar del que ocupa el puesto y, por otra parte, desde la posición de los que se relacionan con él. Por tanto, desde este análisis, existe implícita una imagen propia de las personas de sí mismas y además, una imagen pública. En definitiva una valoración social relacionada (Ibarra, 2006).

### 2.3.2 Dimensión 2. Justicia social y Educación.

En cuanto a la dimensión dos –ver figura 7-, se han considerado como palabras clave: la justicia del reconocimiento y los beneficios de la educación.

**Figura 7**  
*Dimensión 2 del VSE-Subjetivo*



- **La Justicia del reconocimiento**

Ante un mundo de profundas desigualdades y cambios, el valor de la justicia social ocupa un pilar fundamental en la configuración de las sociedades actuales. El papel que desarrolla la Escuela como institución educativa, debe de asumir la acción de fomentar la transmisión de dicho valor. En esta línea de actuaciones, podremos procurar la garantía de igualdades de una forma equitativa respecto al conocimiento y, la participación de todas y de todos en la vida social y cultural (Murillo, Krichesky, Castro, Hernández, 2010).

En este sentido, la justicia social se percibe y además, puede producir diferentes tipos de emociones, propiciando el desarrollo de sentimientos hacia los hechos escolares; en definitiva hacia la Educación en general. La percepción de justicia social que van interiorizando las personas y las relaciones que tienen con la vida personal y colectiva, orientan las diversas posiciones personales y las conductas ante la vida cotidiana (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011).

Si hacemos referencia a otro nivel de análisis en términos de justicia social, se cuestiona el modo en que reconoce la sociedad la inversión personal y colectiva que se realiza en su formación. En un sentido amplio, nos encontramos con claros elementos de injusticia social, ya que *“...por un lado, la sociedad se traiciona a sí misma, al no valorar una formación que tanta inversión le ha costado, permitiendo incluso una descapitalización absurda al facilitar la emigración de estos jóvenes, en búsqueda de mejores opciones de empleo; y por otro, la sociedad traiciona a las personas, a los individuos, que conscientes del beneficio futuro de la educación, apuestan por ella invirtiendo mucho esfuerzo, tiempo, y recursos económicos”* (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011, p. 67).

En cierta manera, existen ocasiones donde el Sistema educativo reproduce y legitima diferentes injusticias sociales. Pero sobre todo, haciendo relación a las que puede llegar a originar, que son consideradas como injusticias reparables, nos mueven hacia la discusión y pueden llegar a orientar diferentes líneas de investigación (Sen, 2011).

De un modo significativo, la Educación puede cambiar la vida de las personas de manera relevante. La percepción de determinadas situaciones -ya sean justas o injustas- puede producir efectos trascendentales (Baudelot y Leclercq, 2008). Los sentimientos que éstas pueden desencadenar a partir de experiencias de sufrimiento o desigualdad, o por el contrario, momentos plenamente satisfactorios y de progreso personal positivo, constatan que en este sentido debemos de tener en cuenta esta concepción y evaluar sus posibles consecuencias.

Cuando revisamos el constructo de Justicia social en relación a la práctica educativa, debemos considerar las bases sobre las que este vínculo se ha ido construyendo. Los fundamentos de la educación escolar siguen el principio de la diferencia de Rawls (1979), es decir, *“reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y solo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos de la comunidad”* (Romero, Krichesky, Zacarías, 2012, p. 107). Por tanto, consideraremos a la Justicia social en el ámbito educativo, relativa al ámbito del valor social subjetivo de la educación, principalmente el prisma del reconocimiento educativo -Justicia del Reconocimiento-.

En esta línea, una de las otras dimensiones de la justicia es el reconocimiento, que se sitúa directamente en una representación simbólica y cultural. Las injusticias en este plano se derivan del orden de estatus social y consisten en un reducido respeto, prestigio y estima hacia ciertos grupos. Es por ello que se van consolidando diferentes patrones institucionalizados de valor cultural (Fraser, 2009). Sin embargo, si desde este paradigma se asocia algún tipo de injusticia, puede que se derive también desde la valoración del sistema educativo. Podemos hablar en este caso de problemas de reconocimiento, vinculados con una desvalorización e invisibilización de algunos grupos y ciertos sectores sociales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

En definitiva, si como hemos argumentado más arriba, en función de las aportaciones de diversos autores, la construcción social va conformando diferentes patrones de valoración y estos también se dan en la práctica educativa, esto puede que afecte a los resultados educativos del alumnado. Por un lado, las y los estudiantes puede que perciban las conjugaciones necesarias para alcanzar metas justas, pero por otro lado, es posible que debido a esa injusticia educativa no vean atractivo el estudiar a medio y largo plazo; e incluso en el plano a corto plazo.

Asimismo, el profesorado puede verse perjudicado si no existe un reconocimiento social de su práctica profesional. Pero también, como sucede en otros países de forma inversa, puede que el reconocimiento social sea amplio y contribuya de forma positiva a su labor docente (Melgarejo, 2006).

- **Los beneficios de la Educación.**

*“Existen asociaciones positivas entre la educación, la salud, el compromiso social y cívico y la satisfacción con la vida, incluso cuando se consideran las variables de género y edad. La educación puede afectar a la vida de las personas en aspectos distintos a los que acaban de ser citados como son las diferencias salariales según el nivel educativo”* (Ministerio de Educación, 2011, p. 28).

A nivel estatal así como desde el marco internacional (OCDE, 2011), las tasas de desempleo disminuyen según aumenta el nivel educativo. La investigación establece que la prosperidad social y económica de las personas e incluso de las naciones, se relaciona directamente con la Educación y la formación (Hanushek, 2005; Hanushek y Wossman, 2006).

En esta misma línea, las personas que se encuentran en situación de fracaso escolar, chocan con múltiples dificultades de inserción laboral, ya que, se enfrentan a peores perspectivas laborales (OCDE, 2008). En la actualidad, incluso las personas que completan sus estudios obligatorios, es posible que no tengan garantizadas las competencias necesarias para afrontar una economía cada vez con mayores grados de cualificación y la existencia de una



constante flexibilidad laboral (Marchesi, 2003; Autor, Levy y Murnane, 2003). Por ello, el sector de la población que fracasa escolarmente, se encuentra ante un panorama muy complejo, porque en combinación con otros factores, tienen un mayor riesgo de exclusión económica y social (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Grau, Pina y Sancho, 2011; Sancho y Grau, 2013).

Los beneficios de la Educación son claros ya que, por ejemplo, niveles altos de formación se relacionan con proporciones mayores de buena salud percibida, de interés por la política y de confianza interpersonal. De esta forma, es evidente que las mejoras que puede producir la Educación en cada persona, afecta también a otros ámbitos a parte de la dimensión laboral y económica tradicionalmente analizada (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011). Todo esto se refleja como veremos a continuación, en otros indicadores más personales y vinculados con la calidad de vida que hacen referencias a Informes internacionales:

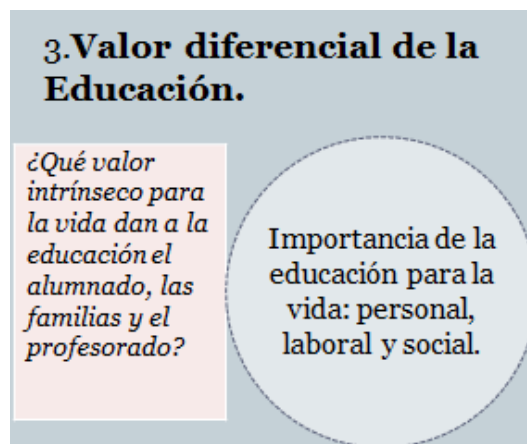
*“Existe una correlación positiva entre el nivel de formación y la percepción del estado de salud, el interés por la política y la confianza interpersonal. En otras palabras, los adultos cuyo nivel de formación es más elevado son generalmente más susceptibles de considerar que tienen al menos buena salud, de interesarse bastante cercanos a la política y de tener la sensación de poder confiar en la mayoría de la gente (...). En los datos totales, la correlación entre el nivel de formación y estos beneficios sociales se mantiene al controlar las variables de edad y sexo (...). La correlación entre el nivel de formación y los beneficios sociales tiende a disminuir cuando se controla el nivel de ingreso de los hogares, lo cual induce a pensar que los ingresos se incluyen entre las variables implicadas en esta relación. Sin embargo, en la mayor parte de los países esta correlación sigue siendo intensa tras controlar la influencia de la variable “ingresos”. Dicho de otra forma, lo que las personas pueden adquirir a través del aprendizaje y la formación (junto con sus competencias y aptitudes socioemocionales y cognitivas) puede claramente contribuir a mejorar los beneficios sociales, independientemente del impacto de la educación sobre los ingresos” (OCDE, 2010, p.161).*

Por todo ello y debido a la relación que se establece entre calidad de vida y Educación, consideramos que se pueden indicar una larga lista de beneficios en base a la práctica educativa. Si estas características positivas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, son observadas por parte de la población, puede que se encuentren en ella, una motivación y una valoración al respecto mucho mayor.

### **2.3.3 Dimensión 3. Valor intrínseco diferencial de la Educación.**

En la tercera dimensión –ver Figura 8-, se ha propuesto el valor educativo en su conjunto como concepto clave.

**Figura 8**  
*Dimensión 3 del VSE-Subjetivo: el valor educativo*



- ***El valor educativo***

Las investigaciones sobre valores llegan a la definición de éstos como una serie de creencias a partir de la observación de diferentes formas específicas de conducta, que son preferibles a nivel social y personal. Teniendo en cuenta el estado de evolución psicológica del individuo y la situación vital del propio sujeto, los valores orientan las conductas (Blonigen, Davies, Naughton, Waddell, 2008).

Dentro del dinamismo de los grupos sociales, se va construyendo un proceso que desarrolla los diferentes tipos de valores. El proceso de socialización podrá ir determinando su forma y el tipo de resultado, ya que, según el entorno cultural en el que vivamos, se irán estableciendo una serie de normas sociales, unas determinadas preferencias y un tipo de evaluación sobre lo que es más positivo para las personas de ese contexto. En definitiva, todo ello afectará en la clase de valores que vamos interiorizando (Yubero y Larrañaga, 2010).

En nuestra actualidad, de forma exponencial representan una influencia mayor las experiencias previas, las necesidades e intereses y las características personales en referencia a los valores (Bilsky y Schwartz, 1994; Calogero, Bardi y Sutton, 2009). Este caso, se podría explicar que, en una misma zona poblacional en un determinado contexto social, puedan llegar a existir distintas valoraciones y se conceda una importancia diferente hacia los mismos valores (Rokeach, 1973).

Se ha demostrado de forma amplia la importancia de las consecuencias que se producen a partir de éstos (Bardi, Calogero, Mullen, 2008). De tal manera que es necesario estudiar la relación que se producen entre los valores y las actividades que desarrollan y llevan a cabo las personas. En este sentido, una acción que no es realizada de forma habitual desde las personas adultas

de una sociedad, las y los menores de la misma, pueden que no lleguen a considerar ese valor y que no lo compartan o ni siquiera lo activen (Yubero y Larrañaga, 2010).

Si desde esta visión, observamos los valores que se pueden llegar a construir a partir de la Educación, *“la importancia que tiene el evaluar los valores educativos o expectativas que tienen del sistema educativo los componentes de una comunidad específica es incalculable”* (Castañedo, 1994, p. 94). Asimismo, consideraremos al constructo de Valor educativo como todo aquello por lo que estamos a favor o en contra en relación a la Educación y que por lo tanto, estos pensamientos dan cierto sentido y dirección a nuestras vidas en función de la importancia que concedemos a la práctica educativa en sí misma (Howe y Howe, 1977).

En este sentido, es evidente que existe un alto valor en relación a lo educativo, que nos puede ofrecer, por ejemplo, estrategias de movilidad ocupacional y social. Pero, sabemos muy poco sobre cómo se representan los verdaderos intereses y cuáles son las expectativas de las personas que están estudiando en relación a su práctica escolar. Es decir, puede que ese determinado valor intrínseco educativo se esté mermando en cierta manera desde el alumnado hacia su proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando una relevancia mínima hacia la experiencia educativa (Parra, 1987; 1989).

A veces se nos plantea la controversia acerca de si la escuela es un lugar para aprender o, por el contrario es un sitio de preparación para el empleo. Algo que sin duda se disipa si entre el alumnado se generaliza un sentimiento hacia la Educación de clara importancia hacia ellos y ellas. Es decir, si educamos desde el principio de que el proceso de enseñanza y aprendizaje es rico en sí mismo, para nosotros y nosotras de forma personal, podremos intentar lograr arraigar un valor educativo interesante y muy beneficioso para todos y todas.

El valor diferencial educativo, por consiguiente, el valor social que pueda tener el simple hecho de estudiar, es muy probable que tenga un escaso nivel en sectores poblaciones jóvenes. No hemos identificado estudios al respecto en nuestro contexto, pero en otros países como Colombia, se ha llegado a estudiar que la mayoría de la juventud no considera este valor educativo hacia su escolarización, debido en gran parte a que los contenidos educativos se alejan de sus intereses y de las necesidades personales; afectando de forma negativa en sus resultados académicos (Gómez, Turbay, Acosta, Acuña, 1993). Es decir, a veces no solemos tener en cuenta esta discrepancia, entre las percepciones que cada miembro de la comunidad educativa pueda tener - alumnado, profesorado y familias- (Castañedo, 1994).

*“El reconocimiento del “valor” diferencial de la experiencia educativa para una población estudiantil altamente heterogénea implica, en el contexto colombiano, la necesidad de ofrecer alternativas educativas a la juventud de 12 a 18 años. Este grupo de edad se caracteriza por bajas tasas de cobertura y altas tasas de deserción en la secundaria. Aproximadamente el 80% de este grupo de edad ingresa al mundo del trabajo no sólo sin la capacitación ocupacional mínima para un mercado de trabajo cada vez más selectivo y especializado, sino más importante aún sin la necesaria formación cívica e intelectual que los capacite para la convivencia ciudadana en una sociedad cada vez más compleja y en rápida evolución. La comprensión del “valor” e importancia que este tipo de educación representa para la mayoría de la juventud urbana del país. El reconocimiento del ‘valor’ diferencial que diversos tipos o modalidades de educación secundaria tienen para diferentes sectores o grupos socioeconómicos debe ser una de las principales responsabilidades de cualquier política educativa” (Gómez, Turbay, Acosta, Acuña, 1993, p. 6).*

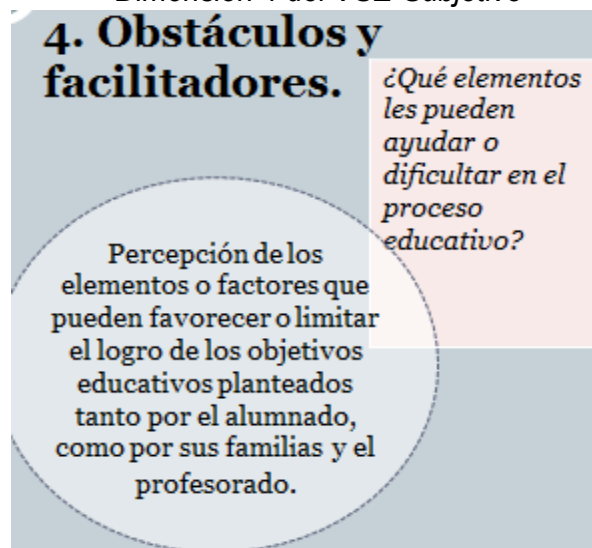
Por todo ello, cabe destacar que la Educación obtiene un valor de carácter tridimensional. Es tal la importancia de la educación para la vida, que se relaciona con sus tres ámbitos más significativos. Por un lado, es muy relevante el valor educativo hacia la vida personal de cada sujeto. En el ámbito laboral no cabe duda que sea diferenciador un valor educativo y formativo en cada persona. Y a nivel social, tiene una gran repercusión en la vida la construcción de un adecuado valor relacionado hacia la Educación. En definitiva, es evidente que el valor diferencial educativo afecta de forma multidimensional y nos puede enriquecer en cualquier ámbito de la vida.

#### **2.3.4 Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores del proceso educativo.**

Y para la última y cuarta dimensión –ver figura 9-, en un sentido amplio, se han considerado como conceptos clave: las actitudes y las motivaciones, que son generadas respecto al ámbito educativo y en consecuencia por el VSE-Subjetivo.

**Figura 9**

*Dimensión 4 del VSE-Subjetivo*



- **Las actitudes.**

Dentro del proceso educativo podemos percibir diferentes factores relacionados con nuestro contexto más cercano. Es decir, según donde se desarrolle las tareas de enseñanza y aprendizaje se harán evidentes diversos obstáculos y/o facilitadores. En estos casos, se podrán percibir algunos de estos factores, tanto positivos como negativos, a partir de la utilidad e interés por la Educación. En este sentido será observado por toda la comunidad educativa, ya que estas ideas pueden ser desarrolladas tanto por el alumnado, profesionales educativos como por las familias. También es relevante la percepción y configuración que se va realizando en torno a la satisfacción docente. Todos ellos van a influir de manera diferenciada en la construcción de una serie de actitudes en relación al proceso educativo.

Estas actitudes se pueden manifestar de diferente forma y pueden llegar a existir diversos modelos actitudinales; siendo el más usado el modelo jerárquico (Lameiras, 1997). De acuerdo a este modelo el constructo actitudinal supone una triple composición. Por un lado afecta al área cognitiva, otra parte al campo afectivo y, por último, al dominio conductual. El componente cognitivo, refleja la percepción del objeto -en este caso la Educación- y la información relativa a éste (conocimientos), así como ideas y creencias que la persona va interiorizando sobre el objeto de referencia. El campo afectivo corresponde a los sentimientos que se generan hacia la práctica educativa y que se distinguen por su intensidad, pudiendo ser favorables o no favorables hacia la misma. Finalmente, lo que hace referencia al dominio conductual, se identifica como el tipo de inclinación, intención, compromiso y acción que se genera al respecto (Lameiras, 1997).

En este orden de cosas, las personas presentan actitudes hacia muchos componentes diferentes. En lo que a nosotros y a nosotras se refiere, se irán consolidando actitudes diferenciadas respecto a los centros educativos, las personas que trabajan en ellos, hacia las tareas educativas que se realizan o en dirección a las asignaturas que el sujeto esté desarrollando. Por ejemplo, *“entenderemos por actitud hacia la matemática / estadística a la organización estructurada y duradera de creencias y cogniciones, que tiene una carga afectiva a favor o en contra de la Matemática / estadística y que predispone a una acción coherente con dichas cogniciones y afectos”* (Aliaga, Ponce, Gutiérrez, Díaz, Reyes, Pinto, 2001, p. 39). Algo que es coherente si partimos del concepto de actitud de Kerlinger (1988): *“predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse hacia un objeto de referencia... una estructura permanente de creencias que predispone al individuo a comportarse de manera selectiva”* (p. 514).

En este sentido, las actitudes también se ven influidas por la percepción que pueda tener el docente respecto a su alumnado. Esta percepción

interpersonal es denominada por Witt (1971) como necesidad social y es definida en base a las relaciones que se dan entre las personas.

*“Se asume que dada la presencia psicológica de otra gente, las situaciones interpersonales producen conductas en un individuo que difieren de las conductas del individuo cuando éste no se encuentra en presencia de otras personas. Por consecuencia una necesidad interpersonal es un requisito para establecer una relación satisfactoria entre el individuo y sus contactos humanos” (p. 41).*

La interacción educativa educador/educando y las actitudes que se manifiestan al respecto, influyen en el rendimiento escolar de los alumnos y de las alumnas. Algo que claramente es demostrado en el estudio con actitudes realizado por Beltrán (1986). Al haber analizado las variables de producto en función de la influencia de las características del discente y el proceso de interacción con el docente, esta variable o actitud, determina en gran medida, los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, estos aprendizajes pueden llegar a mediar en la estabilidad o no de esta relación (Gil, 2009); resultando clara la correlación entre una actitud positiva hacia la Educación y resultados positivos de aprendizaje (Molero, 2003; García, 2003; Ordóñez, 2005; Garreta, 2007).

*“Las actitudes tienen una estrecha relación con el proceso de enseñanza / aprendizaje, ya que las actitudes que los estudiantes mantienen hacia los profesores, las materias académicas, o hacia la escuela como un todo, son factores antecedentes que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje, de manera que según sea el signo de las actitudes (positivo o negativo), el aprendizaje escolar resultará favorecido o perjudicado” (Beltrán y Moraleda, 1987, p. 249).*

- **La motivación.**

En un sentido amplio, el nivel de rendimiento alcanzado por un discente depende de diferentes variables y en ciertas ocasiones esas relaciones entre ellas son determinantes para su éxito. En este sentido, los factores englobados anteriormente hacia las actitudes, van a relacionarse de forma próxima con el término de motivación (Valle, Gonzáles, Barca, Núñez, 1996).

La motivación probablemente es un tema nuclear en relación a la bibliografía educativa. Pero, también presenta dificultades en su definición y abarca múltiples componentes en su base que hace que pueda generarse este impedimento. En este caso, según se desarrolle el tipo de actitud y la percepción de los factores educativos, podremos estar hablando de una motivación posterior de un tipo u otro.

Respecto a la motivación gran parte de la bibliografía alude a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Alonso, 1995b; García y Pintrich,

1993; Huertas, 1997). Parece haber coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

Los estudios de Pintrich y De-Groot (1990) han propuesto tres categorías de constructos relevantes en relación a la motivación en contextos educativos. La primera categoría hace referencia a las expectativas, el segundo componente al valor y por último el tercero se relaciona con lo afectivo:

1. La Expectativa responde a la pregunta siguiente *¿puedo hacer esta práctica educativa?* Su significado implica la creencia de si es capaz de resolver la tarea, las atribuciones, la competencia percibida, auto-eficacia y las creencias de control hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. El Valor responde a la pregunta: *¿por qué hago esta actividad?* Se refiere a las razones de la persona para hacer una tarea e implica metas, creencias respecto a la importancia e intereses hacia las tareas y las actividades educativas.
3. El componente afectivo responde a la última cuestión: *¿cómo me siento en el proceso de enseñanza-aprendizaje?* En este caso se incluyen las reacciones de carácter emocional ante la tarea a realizar (García-Bacete y Doménech, 1997).

Ante esta última teoría, se puede concluir que las y los estudiantes llegan a estar motivados o desmotivados en función del significado que tienen para ellos y ellas el trabajo escolar (expectativa, valor y sentimiento). A partir de esa significación, pudiendo variar según la etapa o edad, afectan en cierta medida a sus resultados académicos (Marchesi, 1999).





*CAPÍTULO 3*  
**ESTUDIO EMPÍRICO**



### 3.1 Delimitación del problema de estudio

---

Como se ha señalado en el *Capítulo 1 -Fundamentación teórica-* de este trabajo, un problema fundamental al abordar la evaluación del VSE-Subjetivo es su definición teórica y operativa.

La definición del constructo a evaluar, conceptos que se han trabajado en el *Capítulo 2 –Valor Social de la Educación y Evaluación-*, condiciona el desarrollo final del instrumento de evaluación, y es la base fundamental para poder acercarnos a su validez.

En este sentido, la validez de una medida es el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir. Este principio desde las ciencias naturales puede llegar a ser fácil de aplicar, sin embargo, en el estudio del ser humano, respecto a las ciencias sociales, no resulta tan sencillo, debido a que mayormente se trabaja con variables que no son directamente observables (García-Bellido, 2011).

En efecto, sería importante resaltar que no existe una medida directa del concepto de validez, aunque sí algunas en sentido indirecto. Este es el caso de la validez de constructo, la validez de contenido y la validez criterial (Cronbach, 1988; Guion, 1980; Linn, 1980; Messick, 1980; Wainer y Braun, 1988). Por un lado, si hablamos de la validez de constructo, es importante tener en cuenta que cuanto mejor se defina y comprenda el constructo que se pretende medir, de manera más positiva se podrán construir y adecuar los cuestionarios. En cambio, la validez de contenido, va a determinar el grado en que los ítems del cuestionario, pueden llegar a ser una muestra representativa del contenido que se pretende medir. En último lugar, la validez criterial, hace referencia a la correlación entre el cuestionario/test y el criterio. No obstante, la validez criterial presenta dos posibilidades en función del momento en que la desarrollamos: (1) validez concurrente, en la que se miden al mismo tiempo criterio y test; y (2) la validez predictiva, en la que el criterio se mide tiempo antes o después que el test.

Al respecto de todo, la validez es un tema trascendental en cualquier proceso de construcción de un instrumento de evaluación educativa, ya que se hace necesario comprobar el significado de las puntuaciones obtenidas después de su administración. A su vez, la validez nos puede llegar a permitir realizar inferencias hacia las interpretaciones correctas de los resultados de la prueba, y poder establecer relaciones con el constructo o variable/s que haya evaluado.

Según los *Standards of Educational and Psychological Testing* (APA, AERA y NCMR, 1985), “la validez es la consideración más importante en la evaluación de un test” (p. 8). Ahora bien, siguiendo a Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff (2006), “el concepto de validez [...] se refiere al grado en que las

*inferencias hechas con base en los resultados de una prueba son justificadas, significativas y útiles” (p. 13). En particular, hablar de validez de un instrumento, implica evaluar la certeza de las interpretaciones que se le dan a los resultados que nos proporciona dicho instrumento, a través de las explicaciones del significado de los resultados, es decir, clarificando sus implicaciones (Ruiz-Primo, Jornet y Bckhoff, 2006).*

Acto seguido, de acuerdo con García-Bellido (2011),

*“...para que el proceso de validación sea completo, es necesario poner atención en cómo las diferentes evidencias se relacionan y se complementan para asegurar la validez de las interpretaciones y usos de las pruebas o escalas. De aquí la importancia de ajusta el instrumento de evaluación a nuestro propósito” (p. 80).*

En esta línea, Messik (1989), aunque defiende un concepto unitario de validez<sup>8</sup>, señala que al presentar distintos tipos de inferencias con los instrumentos de medición, éstos requieren diferentes tipos de evidencias. Por ello, según Messik (1995), las diferentes estrategias de validación que se pueden llegar a adoptar, se relacionan con distintas agrupaciones en cinco tipos de evidencias –ver cuadro 7-.

**Cuadro 7**  
*Estrategias de validación agrupadas en tipos de evidencias*

EVIDENCIAS BASADAS EN:	
<b>Evidencias internas (ítems)</b>	El contenido de un instrumento de medición de <b>Relevancia:</b> debe proporcionarse la relación entre la variable empleada y la teoría. <b>Representatividad:</b> relación entre el énfasis de las variables en el instrumento y el énfasis de elementos correlativos en el marco conceptual. <b>Calidad técnica del contenido de la prueba:</b> evidencia a través del proceso de análisis de ítem y de prueba.
	El proceso de respuesta de <b>Argumentos</b> que evidencien las consistencias entre las respuestas al instrumento (evidencia empírica) y los <b>procesos</b> asumidos por los evaluados en las tareas propuestas.
	La estructura interna Revisión entre los ítems del

<sup>8</sup> Concepción que adopta la comunidad científica internacional, tal y como recogen los últimos estándares publicados (APA, AERA y NCMR, 1999).

			instrumento con los componentes de la prueba para <b>determinar</b> si todos ellos conforman el <b>constructo establecido</b> en el marco conceptual.
Evidencias (instrumento)	externas	Otras variables	Incluye evidencia convergente y discriminante a partir de comparaciones multimétodo-multirrasgo. Examinar el <b>grado</b> en el cual las propiedades de los puntajes y las inferencias se generalizan a grupos poblacionales.
		Las consecuencias de la medicación	<b>Valora las implicaciones</b> de las interpretaciones de los puntajes como una base para la acción futura.

Fuente: García-Bellido (2011, p. 81).

Con respecto a la concepción de Moss (1995), estudiar la validez implica definir y establecer de forma explícita un marco conceptual que permita poder derivar hipótesis comprobables mediante múltiples líneas de investigación, que aporten evidencia acerca de las hipótesis formuladas (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006).

Por lo que se refiere al proceso de validación, es necesario tener en cuenta los factores que pueden llegar a atentar contra la validez de la interpretación. Es decir, una prueba ha de considerar por un lado, dimensiones importantes del constructo que medimos –como se han señalada en el capítulo anterior en base al VSE-Subjetivo-, y por otro, ha de tener en cuenta aquellos aspectos que, aun no estando relacionados de forma directa con el constructo medido, puedan influir en los resultados –como pueden ser las dimensiones del VSE-Objetivo-. Estos dos factores han de estar siempre presentes, porque si no se tienen en consideración, podemos estar perjudicando la validez de constructo (Jornet, García-Bellido y González-Such, 2012).

La Validación de Constructo, como es sabido, puede abordarse desde dos perspectivas complementarias y secuenciales: (1) la validación lógica, a partir de jueces, y (2) la validación empírica a partir de análisis estadísticos (dimensionales, contrastes de hipótesis, etc.) realizados sobre datos reales a partir de su aplicación sobre el colectivo al que se dirige el instrumento (Jornet y González-Such, 2009).

Por lo que se refiere a la presente investigación, nos centraremos en este trabajo en un primer acercamiento a la Validez, por medio de la validación de constructo a partir del análisis lógico de su definición –a través de una

valoración de jueces-. De este modo, se podrá centrar el estudio hacia el análisis de los juicios emitidos por personas profesionales de la Educación. En esta línea, se analizará cada valoración respecto a la relevancia de los elementos que sirven de base para el diseño del instrumento, y su adecuación a la definición de la que partimos. No se trata pues de valorar si la definición es adecuada o no, sino de orientar el análisis hacia la traducción que se realiza desde la teoría -definición del constructo que orienta el diseño del instrumento-, a la conformación del constructo trabajado -elementos o componentes que tendrá el instrumento de medida-, comprobando si el proceso y desarrollo del mismo ha sido adecuado.

### 3.2 Objetivos de la investigación

---

Como se ha señalado en el apartado de introducción del presente trabajo, el OBJETIVO GENERAL del mismo, es aportar una definición teórica del constructo de VSE-Subjetivo, operativizada para el diseño de instrumentos que permitan su evaluación en alumnado, profesorado y familias.

Como OBJETIVOS ESPECÍFICOS implicados, pretendemos:

1. Analizar la situación de desarrollo teórico, investigador y evaluativo del VSE-Subjetivo (Estado del arte o análisis de la situación actual).
2. Establecer una definición operativa del constructo, y su traducción en criterios de evaluación.
3. Aportar una primera evidencia de validación de constructo (y de contenido) a partir del análisis de jueces.

Los objetivos específicos número 1 y número 2, se han ido abordando a lo largo de los capítulos anteriores, de forma que se ha llegado a establecer una definición operativa del constructo *Valor Social Subjetivo de la Educación* – véase figura 5-.

En este capítulo -el estudio empírico-, se presenta el análisis realizado respecto a las valoraciones que ha emitido un grupo de jueces, conformado por personas profesionales del ámbito educativo. Al respecto, las valoraciones tratan sobre la relevancia y la susceptibilidad de cambio de los criterios de definición de cada una de las dimensiones e indicadores especificados en la definición teórica –VSE-Subjetivo- que, adoptamos como origen para el desarrollo del/los instrumentos/s de evaluación.

### 3.3 Metodología

---

El estudio que presentamos se enmarca dentro de los procesos de revisión y elaboración de instrumentos psicométricos, partiendo de una propuesta metodológica inmersa en la medición educativa. Las características que han guiado nuestra investigación, han sido las propuestas por Jornet y Suárez (1989) para la construcción de un test normativo. Se orienta a la primera fase de esta propuesta de diseño de instrumentos: bases documentales y revisión de investigación antecedente (Sancho, Jornet y Perales, 2013) en los capítulos 1 y 2. Así como a la segunda y tercera fase del modelo: propuesta de constructo y validación mediante jueces, entre el capítulo 2 y 3.

Por tanto, se trata de una investigación que se sitúa metodológicamente en una posición de complementariedad cuantitativa como cualitativa (Bericat, 1998; Jornet, González-Such y Perales, 2013). Este enfoque metodológico, se ha establecido como el marco de referencia hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación en los últimos años. Al respecto, se enfatiza la validación de constructo como un elemento de bondad sustantivo para cualquier instrumento de evaluación educativa. En este sentido, la atención prioritaria en la definición del constructo –VSE-Subjetivo en Capítulo 2-, basándose en el consenso intersubjetivo para garantizar un planteamiento no arbitrario –Validación Capítulo 3-, ha supuesto un incremento de atención en los estudios basados en jueces; como sustento imprescindible para el diseño de instrumentos de medición y evaluación (Jornet y González-Such, 2009).

A continuación se exponen, con el fin de contextualizar mejor, el planteamiento metodológico que se ha seguido en capítulos anteriores:

- a) Análisis documental del concepto de *Valor Social Subjetivo de la Educación*, para poder definir el propio constructo. Para tal efecto, se revisaron distintas fuentes bibliográficas sobre distintas bases de datos<sup>9</sup>, realizando una búsqueda de documentación a nivel nacional e internacional –ver resultados en Anexo 1-. En cuanto a la información encontrada, se ha procedido a seleccionar la más relevante a partir de un rango temporal desde 2001 a la actualidad<sup>10</sup>. Así pues, se ha llevado

---

<sup>9</sup> Red de Bibliotecas Universitarias REBIUN: CRUE; la Red de bases de datos de información educativa REDINED: Ministerio de Educación y Ciencia; the Education Resources Information Center ERIC: Department of Education United States of America; Red de Bibliotecas y Archivos del CSIC: Ministerio de Economía y Competitividad; los Sumarios ISOC de Ciencias Sociales y Humanidades: CSIC; las bases de datos de Google Scholar, Google Books, Dialnet (Universidad de Salamanca) y Trobes (Universitat de València), y las bases de datos de la Agencia Española del ISBN: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<sup>10</sup> Ello no quiere decir que no se haya tenido en cuenta las aportaciones realizadas por otros autores en años anteriores. Se han considerado las teorías e investigaciones relacionadas y que se relacionan con los conceptos analizados en los estudios publicados en el rango temporal en el que se basa la documentación.



a cabo un análisis de la información con el fin de evaluar, sintetizar y seleccionar aquella que nos pudiera ayudar a tomar decisiones acerca de nuestra propia definición de constructo VSE-Subjetivo y sus dimensiones implicadas.

- b) Análisis documental de la investigación antecedente y de los instrumentos de evaluación disponibles al respecto, que han sido realizados por otras autorías. En este mismo sentido, se ha llevado a cabo una búsqueda de aquellos elementos sustanciales que estuvieran analizados en distintos tipos de informes o evaluaciones ya desarrolladas<sup>11</sup>.

Como parte del ESTUDIO EMPÍRICO, desarrollamos los siguientes acercamientos metodológicos, orientados en capítulos posteriores:

- c) Una vez que nos aproximamos a la definición de constructo, se ha creado una rejilla con las cuatro dimensiones insertas en nuestra definición y sus correspondientes indicadores de evaluación. En efecto, con la información anterior se creó un cuestionario<sup>12</sup> –ver Anexo 2-, en el que se presentaba para su evaluación todo el constructo en función de dos criterios<sup>13</sup>: (1) relevancia y (2) susceptibilidad de cambio. No obstante, la estructura del cuestionario es la que a continuación se presenta:
- *Introducción*; se explica para qué fin se realiza la encuesta, en qué consiste el cuestionario y las definiciones necesarias para entender la propuesta, entre las que se incluye la propia definición de VSE-Objetivo y VSE-Subjetivo.
  - *Datos personales*; sexo, edad, etapa educativa y años de experiencia.
  - *Dimensión 1*. Expectativas y metas educativas: aspiraciones y metas educativas, expectativas de logro y valor social.
  - *Dimensión 2*. Justicia social y educación: percepción de consecuencias del esfuerzo ante las demandas educativas, experiencia como educando/educador, modos de acceso al éxito social y bienestar personal y social.

---

<sup>11</sup> Únicamente se han encontrado una serie de Cuestionarios de contexto que analizan diferentes indicadores del VSE-Subjetivo de forma aislada, sin llegar a evaluar el propio concepto de forma global –ver Anexo 1-.

<sup>12</sup> Se ha procedido a realizar el formato de encuesta con el programa informático *LimeSurvey* –Véase formato en Anexo 2-

<sup>13</sup> Es imprescindible tener en cuenta los siguientes aspectos en cuanto a estos dos criterios de evaluación. ¿Qué es relevante? Si es muy importante o no para observar las características del concepto (VSE-Subjetivo) tal y como lo hemos definido en cuanto a sus dimensiones e indicadores. ¿Qué es susceptible de cambio? Si es un aspecto del concepto (VSE-Subjetivo) que puede ser enseñado/educado a través del proceso educativo, en definitiva, si podemos hacer algún tipo de actividad que permita su adquisición o mejora.

- *Dimensión 3.* Valor diferencial de la educación: importancia de la educación para la vida (personal, laboral, social).
- *Dimensión 4.* Obstáculos y facilitadores: factores asociados al logro.
- *Cierre y agradecimiento.*

En definitiva, el cuestionario utilizado trata en total de 13 reactivos, 9 de los cuales son valorados con una doble escala de puntuación compuesta por opciones de respuesta cerrada; *Si/No* y *Ns/Nc*. Y en cuanto a los otros 4 ítems, se trata de preguntas cualitativas en torno a información personal/docente.

- d) El cuestionario resultante, fue sometido a valoración de jueces. A tal efecto, se planteó que valoraran si los criterios de evaluación que se les presentaban para cada dimensión del constructo VSE-Subjetivo, representaban adecuadamente la definición teórica de la misma, respecto a la definición del propio concepto y en el marco de la definición de *Valor Social de la Educación*.
- e) En cada una de las dimensiones a evaluar, se solicitaba a los jueces que valoraran si los indicadores de evaluación propuestos, eran relevantes – si ponían de manifiesto la característica teórica a evaluar- y si eran susceptibles de cambio –si representaban elementos que pudieran ser modificados/educados a través del proceso de enseñanza y aprendizaje-. De esta manera, se puede entender que, el cuestionario realizado incluye dos sub-escalas de valoración de jueces: (1) relevancia y (2) susceptibilidad de cambio. En cuanto a su valoración de cada criterio, se estableció con carácter dicotómico (*Si/No*), dejando la posibilidad de *Ns/Nc*. Ante todo, este tipo de investigación, de forma específica, se ha tratado de un estudio de encuesta<sup>14</sup> (Orellana, Almerich y Suárez, 2010).
- f) Los análisis de datos realizados se han dirigido a:
  - *Análisis de la relevancia y susceptibilidad de cambio de los criterios de evaluación*, a partir de las valoraciones emitidas por los jueces consultados, se procede a abordar y a presentar los datos mediante análisis estadísticos descriptivos sobre los resultados extraídos de las respuestas.
  - *Consistencia inter-jueces*; se ha analizado la fiabilidad de las valoraciones de los jueces, como garantía para establecer el grado de consenso inter-subjetivo, y en consecuencia, poder valorar la adecuación de las propuestas que se derivan de sus valoraciones -de relevancia y susceptibilidad de cambio-. Todo ello, se ha abordado mediante el análisis de correlación intra-

---

<sup>14</sup> Su administración se ha procedido en formato digital (Lime Survey), creando un enlace y desarrollando su puesta en marcha de forma online mediante correo electrónico. A este respecto, se puede consultar el contenido del mensaje y la propia encuesta de forma completa, en el Anexo 2.

clase y a través de la W Kendall para comprobar la concordancia y dispersión de los datos.

- *Diferencias entre la muestra*; se ha realizado un análisis por medio de la U Mann-Whitney seleccionando dos muestras diferenciadas dentro del grupo de estudio – (1) profesorado infantil/primaria y (2) profesorado de secundaria-.

### 3.4 Descripción del grupo de estudio

El grupo de expertos consultado, ha estado compuesta por docentes de etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria. Todos ellos y ellas profesionales docentes en activo de la función pública<sup>15</sup>. Su selección se basó en criterios de disponibilidad a participar en el estudio, y por su implicación en la educación, valorada de forma subjetiva por el equipo investigador; por ello, no se trata de una selección basada en un muestreo probabilístico, sino intencional (Pérez, Ramos y López, 2009). Se trabajó con un total de 29 docentes, de los y las cuales sólo se utilizaron los datos obtenidos de 20 sujetos, debido a eliminación de aquellos casos que no cumplimentaron el cuestionario en su totalidad –lo que asumimos como criterio de exclusión-.

En cuanto a las características del grupo de estudio son las siguientes:

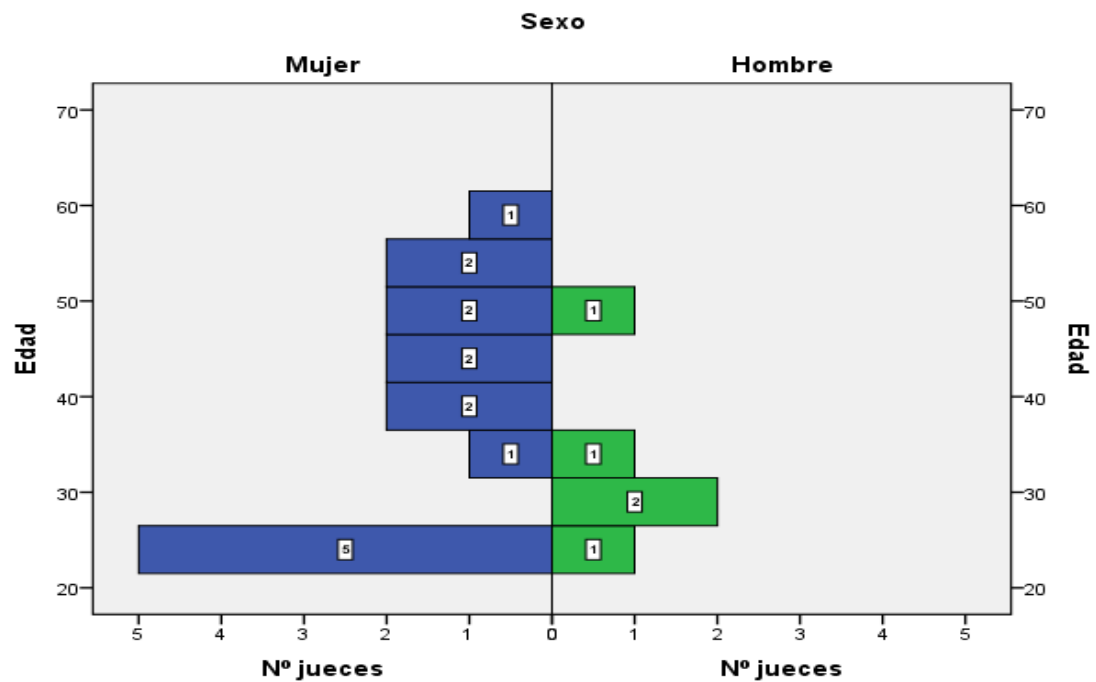
**Tabla 2**  
*Estadísticos descriptivos de la muestra*

		Sexo							
		Mujer				Hombre			
		Recuento	% de la fila	% del N de la columna	% del N de la tabla	Recuento	% de la fila	% del N de la columna	% del N de la tabla
Etapas en la que imparte actualmente su docencia	Edad	15	75,0%	100,0%	75,0%	5	25,0%	100,0%	25,0%
	Infantil	2	66,7%	13,3%	10,0%	1	33,3%	20,0%	5,0%
	Primaria	8	80,0%	53,3%	40,0%	2	20,0%	40,0%	10,0%
	Secundaria	5	71,4%	33,3%	25,0%	2	28,6%	40,0%	10,0%
Años totales de docencia profesional	Menos de 5	4	66,7%	26,7%	20,0%	2	33,3%	40,0%	10,0%
	De 5 a 10	2	66,7%	13,3%	10,0%	1	33,3%	20,0%	5,0%
	De 10 a 15	3	75,0%	20,0%	15,0%	1	25,0%	20,0%	5,0%
	De 15 a 20	2	100,0%	13,3%	10,0%	0	0,0%	0,0%	0,0%
	De 20 a 25	2	100,0%	13,3%	10,0%	0	0,0%	0,0%	0,0%
	Más de 25	2	66,7%	13,3%	10,0%	1	33,3%	20,0%	5,0%

• Edad y sexo: un total de 15 mujeres y 5 hombres con edades comprendidas entre 26 y 60 años –ver gráfico 7-.

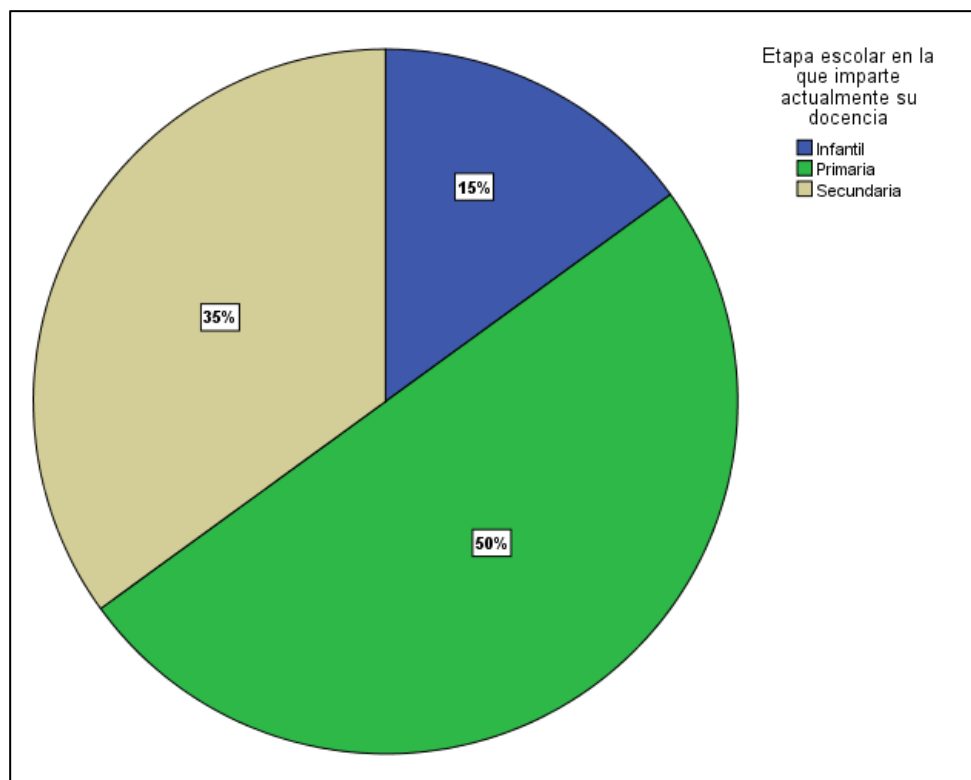
<sup>15</sup> Por lo que el universo del cual se extrae la muestra es el funcionariado docente de los centros de la red pública de Educación en sus distintas etapas escolares, en cuanto a dos tipos de centros; (1) CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria) y (2) IES (Institutos de Educación Secundaria).

**Gráfico 7**  
*Distribución de la muestra por edad y sexo*



- Etapa escolar en la imparte docencia: el profesorado de la muestra está representado por el 15% perteneciente a la etapa de Educación Infantil, 50% a la etapa de Primaria y un 35% a la etapa de Secundaria -ver gráfico 8-.

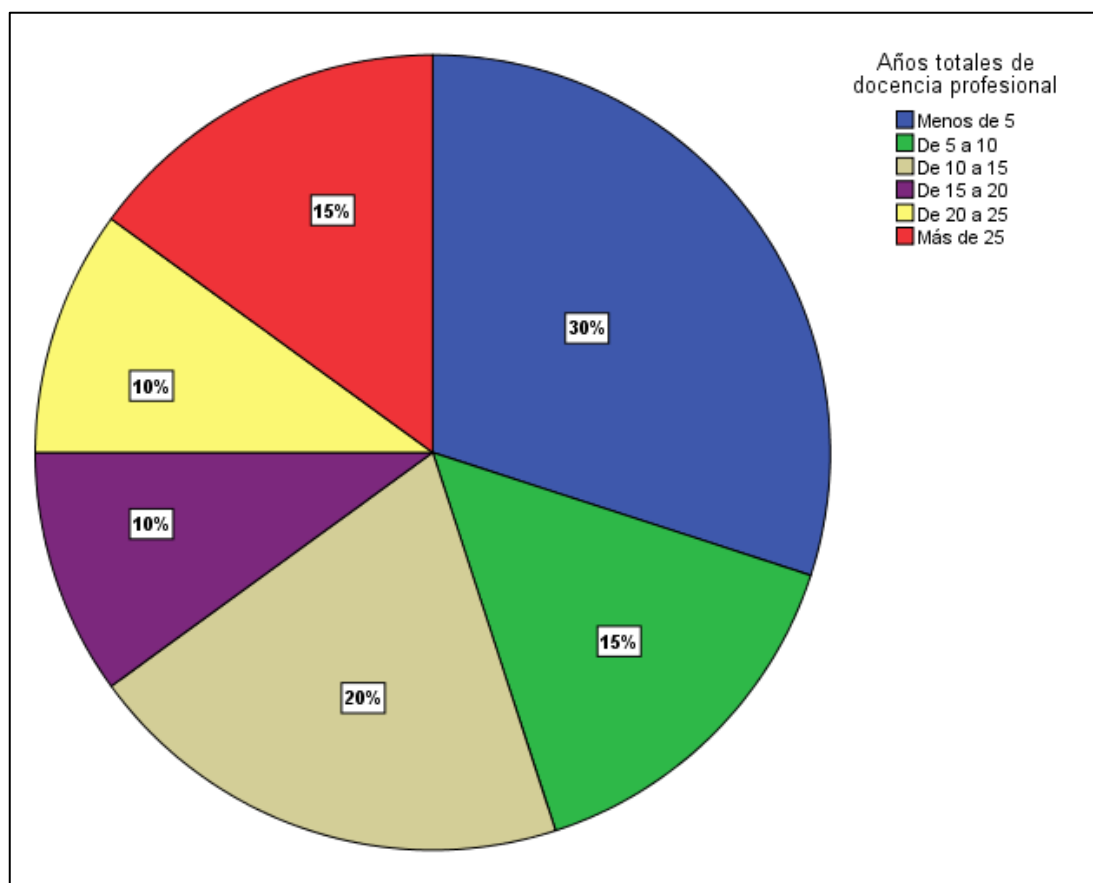
**Gráfico 8**  
*Distribución de la muestra por etapa escolar*



- Años de docencia profesional: la experiencia docente oscila entre un 30% de docentes en activo con trayectoria inferior a 5 años, 15% con 5 a 10 años de experiencia, 20% de 10 a 15 años, 10% de 15 a 20 años, 10% de 20 a 25 años de experiencia y 15% con experiencia de más de 25 años –ver gráfico 9-.

**Gráfico 9**

*Distribución de la muestra por experiencia docente*



### 3.5 Resultados de investigación

En este apartado se presentan los resultados para las cuatro dimensiones evaluadas por el grupo de expertos a partir de sus respectivos análisis estadísticos. En referencia al orden que se ha establecido para la PRESENTACIÓN DE RESULTADOS es el siguiente:

#### 3.5.1 Análisis descriptivos

Análisis de la relevancia y susceptibilidad de cambio de los criterios de evaluación por dimensión, mediante análisis estadísticos descriptivos sobre los resultados extraídos de las respuestas de los y las jueces expertos –ver gráficos 10, 11, 12 y 13-. Además se puede observar la información completa de cada dimensión en el siguiente apartado en diferentes tablas de frecuencias.

- **DIMENSIÓN 1: EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS**

Esta dimensión pretende medir, en la comunidad educativa, a través de cuatro indicadores, el nivel de aspiraciones, metas de logro y expectativas.

**Cuadro 8**  
*Indicadores Dimensión 1*

DIMENSIÓN 1: EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS	
<b>Indicador 1</b>	Nivel de aspiraciones educativas.
<b>Indicador 2</b>	Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.
<b>Indicador 3</b>	Niveles a los que se aspira llegar.
<b>Indicador 4</b>	Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.

Para la Dimensión 1, en cuanto al criterio de relevancia, podemos observar que las valoraciones muestran medias superiores a 0,90, estando la distribución de las puntuaciones en un rango de 0-1 –ver tabla 3-.

**Tabla 3**  
*Estadísticos de los elementos Dimensión 1 Escala relevancia*

	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4
N	Válidos	20	20	20
	Perdidos	0	0	0
Media	1,00	,95	1,00	,90
Desv. típ.	,000	,224	,000	,308
Varianza	,000	,050	,000	,095
Rango	0	1	0	1
Mínimo	1	0	1	0
Máximo	1	1	1	1

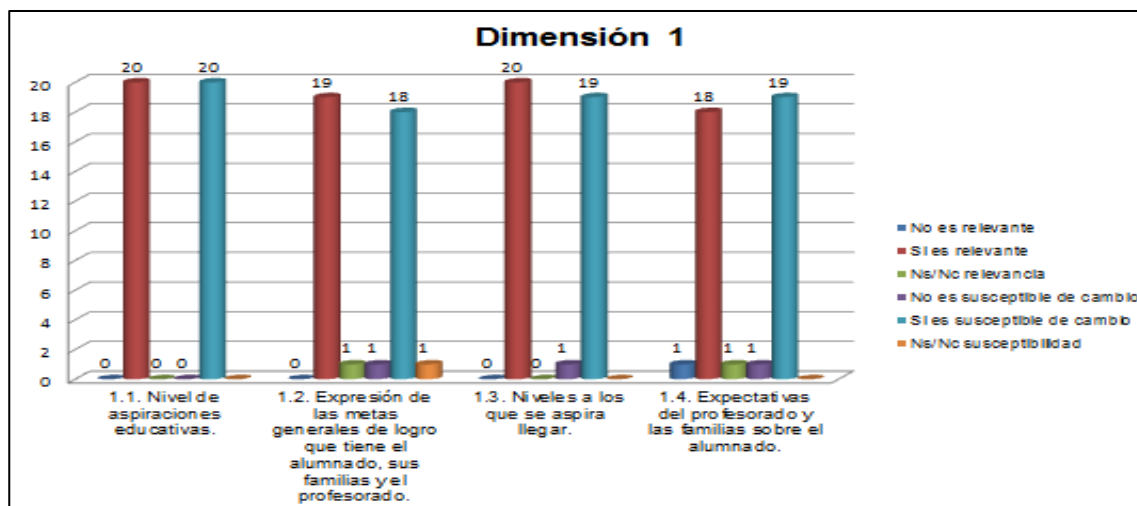
Respecto al criterio susceptibilidad de cambio, vemos que las valoraciones muestran medias superiores a 0,90, estando la distribución de las puntuaciones en un rango de 0-1, al igual que en el criterio anterior –ver tabla 4-.

**Tabla 4**  
*Estadísticos de los elementos Dimensión 1 Escala susceptibilidad*

		Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4
N	Válidos	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,00	,90	,95	,95
Desv. típ.		,000	,308	,224	,224
Varianza		,000	,095	,050	,050
Rango		0	1	1	1
Mínimo		1	0	0	0
Máximo		1	1	1	1

Por último, en esta Dimensión, observamos la gráfica de frecuencias para cada indicador en los criterios de relevancias y susceptibilidad de cambio –ver gráfico 10-. En el mismo, podemos observar como la gran mayoría de los jueces están de acuerdo, casi en la misma proporción, en cuanto a ambos criterios, resaltando el indicador 1 como el más susceptible de cambio, por unanimidad respecto a la opinión de los jueces.

**Gráfico 10**  
*Descripción de resultados sobre Dimensión 1: Expectativas y metas educativas*



## • DIMENSIÓN 2: JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN

Esta dimensión pretende medir, entre la comunidad educativa, a través de tres indicadores, la percepción sobre la enseñanza en cuanto a las consecuencias del esfuerzo y el modo de acceso al éxito social y al bienestar.



En la siguiente tabla podemos ver los diferentes indicadores que componen la Dimensión 2.

**Cuadro 9**  
*Indicadores dimensión 2*

<b>DIMENSIÓN 2: JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN</b>	
<b>Indicador 1</b>	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.
<b>Indicador 2</b>	Percepción de su propia experiencia como educando.
<b>Indicador 3</b>	Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.

Para la Dimensión 2, en cuanto al criterio de relevancia, podemos observar que las valoraciones muestran medias superiores a 0,90, estando la distribución de las puntuaciones en un rango de 0-1 –ver tabla 5-.

**Tabla 5**  
*Estadísticos de los elementos Dimensión 2 Escala relevancia*

		Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
N	Válidos	20	20	20
	Perdidos	0	0	0
Media		,95	,95	,90
Desv. típ.		,224	,224	,308
Varianza		,050	,050	,095
Rango		1	1	1
Mínimo		0	0	0
Máximo		1	1	1

En esta misma dimensión, en cuanto al criterio de susceptibilidad de cambio, podemos observar que las valoraciones muestran medias superiores a 0,95 en todos los indicadores, en un rango de puntuación de 0 a 1 –ver tabla 6-.

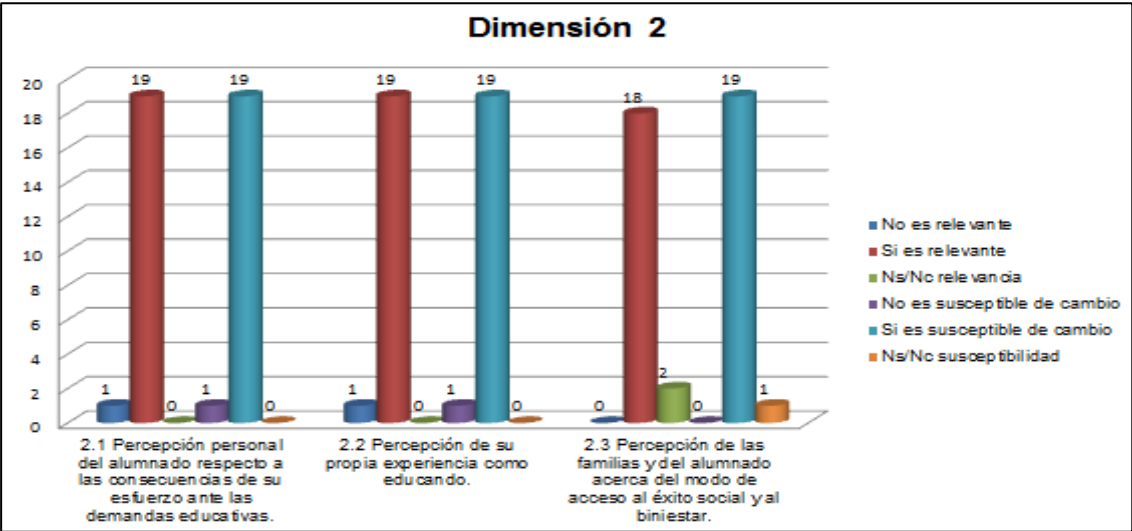
**Tabla 6**  
*Estadísticos elementos Dimensión 2 Escala susceptibilidad*

		Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
N	Válidos	20	20	20
	Perdidos	0	0	0
Media		,95	,95	,95
Desv. típ.		,224	,224	,224
Varianza		,050	,050	,050
Rango		1	1	1
Mínimo		0	0	0
Máximo		1	1	1

Por último, observamos la gráfica de frecuencias para cada indicador en base a los criterios de relevancia y susceptibilidad de cambio en la dimensión 2 –ver gráfico 11-. En éste, podemos observar el grado de acuerdo de los jueces en ambas escalas de valoración, destacando al indicador 1 y 2 que obtienen mayor acuerdo.

**Gráfico 11**

*Descripción de resultados sobre Dimensión 2: Justicia social y Educación*



- DIMENSIÓN 3: VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN**

La Dimensión 3 pretende medir la importancia de la educación para la vida. En este caso, el indicador se refiere a una importancia polisémica en tres sentidos: en cuanto al ámbito personal, al laboral y al social. En el cuadro 10, podemos observar el indicador propuesto en este sentido.

**Cuadro 10**

*Indicadores dimensión 3*

**DIMENSIÓN 3: VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN**

<b>Indicador 1</b>	Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.
--------------------	-----------------------------------------------------------------------

En cuanto al criterio de relevancia en esta dimensión, podemos observar en la siguiente tabla 7 que las valoraciones muestran medias muy elevadas, siendo el rango de puntuación de 0 a 1. Si observamos este indicador, la media es de 1, por lo tanto la varianza es 0, traduciéndose a un acuerdo total entre jueces.

En referencia al criterio de susceptibilidad de cambio en este indicador, podemos observar –ver tablas 8-, que las valoraciones muestran una media de 1, siendo el rango de puntuaciones de 0 a 1.

**Tabla 7**  
*Estadísticos elementos Dimensión 3*  
*Escala relevancia*

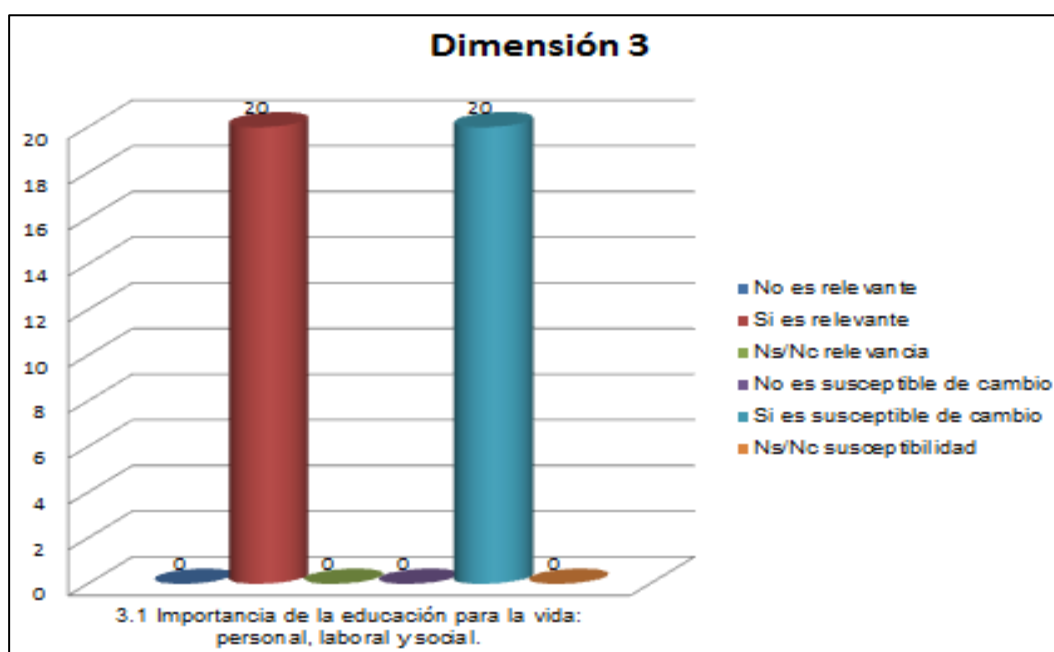
Indicador 1		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		1,00
Desv. típ.		,000
Varianza		,000
Rango		0
Mínimo		1
Máximo		1

**Tabla 8**  
*Estadísticos elementos Dimensión 3*  
*Escala susceptibilidad*

Indicador 1		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		1,00
Desv. típ.		,000
Varianza		,000
Rango		0
Mínimo		1
Máximo		1

Por último, podemos observar la gráfica de frecuencias para el indicador de la dimensión 3, en cuanto a los criterios de relevancia y susceptibilidad de cambio –ver gráfico 12-. En este caso, se puede observar el grado de acuerdo de los jueces en ambos criterios. Cabe destacar que, para este indicador, podemos percibir que los jueces encuentran una relevancia y susceptibilidad de cambio perfecta, ya que las puntuaciones han sido 20 de 20 en ambos casos.

**Gráfico 12**  
*Descripción de resultados sobre Dimensión 3: Valor diferencial de la Educación*



- **DIMENSIÓN 4: OBSTÁCULOS Y FACILITADORES**

La cuarta y última dimensión analizada, pretende medir los obstáculos y facilitadores que son percibidos como favorecedores o limitadores hacia los objetivos de logro educativo entre la comunidad educativa. En el cuadro 11, podemos observar la propuesta de indicador en este sentido para medir este ámbito.

**Cuadro 11**  
*Indicadores dimensión 4*

**DIMENSIÓN 4: OBSTÁCULOS Y FACILITADORES**

**Indicador 1** Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.

Observamos en esta dimensión, obstáculos y facilitadores, que el criterio de relevancia obtiene valoraciones de 0,95, siendo el rango de puntuación de 0 a 1 –ver tabla 9-. Asimismo, en referencia al criterio de susceptibilidad de cambio, podemos observar que las valoraciones también muestran una media de 0,95, siendo el rango de puntuación el mismo que anteriormente –ver tabla 10-.

**Tabla 9**  
*Estadísticos elementos Dimensión*  
*Escala relevancia*

Indicador 1		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		,95
Desv. típ.		,224
Varianza		,050
Rango		1
Mínimo		0
Máximo		1

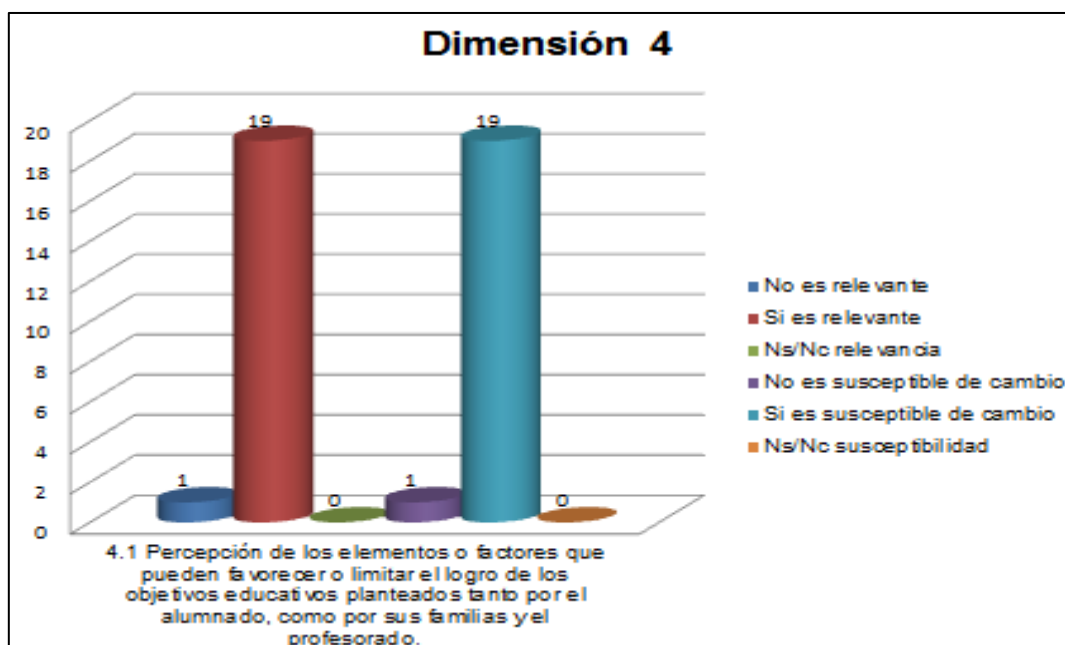
**Tabla 10**  
*Estadísticos elementos Dimensión 4*  
*Escala susceptibilidad*

Indicador 1		
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		,95
Desv. típ.		,224
Varianza		,000
Rango		1
Mínimo		0
Máximo		1

A su vez, en la gráfica de frecuencias para esta misma dimensión 4, podemos observar el grado de acuerdo muy elevado de los jueces en ambos criterios. Los jueces encuentran muy relevante y susceptible de cambio el indicador propuesto en esta dimensión, obteniendo las mismas puntuaciones entre escalas –ver gráfico 13-.

**Gráfico 13**

*Descripción de resultados sobre Dimensión 4: Obstáculos y facilitadores*



### 3.5.2 Consistencia inter-jueces.

A continuación, presentamos las puntuaciones por jueces para cada criterio de valoración, en cuanto a la relevancia y sobre la susceptibilidad de cambio.

En el primer caso, podemos observar que la mayoría de los jueces expertos en cuanto a sus valoraciones sobre relevancia, obtienen medias en torno a puntuaciones desde 0,78 hasta 1. Siendo en la mayoría de los casos – jueces 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 19 y 20- de una media perfecta de 1; considerando un acuerdo total entre todos aquellos jueces, ya que, la desviación y la varianza se traducen en ambos casos de 0 –ver tabla 11-.

**Tabla 11**

*Distribución de jueces por frecuencias escala relevancia*

	N total	Suma	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Varianza
juez01	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez02	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez03	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez04	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez05	9	7,00	,00	1,00	,78	,44	,19
juez06	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez07	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez08	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez09	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez10	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez11	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez12	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez13	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez14	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00

juez15	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez16	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez17	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez18	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez19	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez20	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00

Para el segundo criterio de valoración –susceptibilidad de cambio, podemos observar que la mayoría de los jueces, también en esta escala valorada por cada juez, obtienen medias en torno a puntuaciones desde 0,78 hasta 1. Siendo en la mayoría de los casos –jueces 1, 2, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18 y 20- de una media perfecta de 1; considerando un acuerdo total entre todos aquellos jueces, ya que, la desviación y la varianza se traducen en ambos casos de 0 –ver tabla 12-.

**Tabla 12**

*Distribución de jueces por frecuencias escala susceptibilidad de cambio*

	N total	Suma	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Varianza
juez01	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez02	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez03	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez04	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez05	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez06	9	7,00	,00	1,00	,78	,44	,19
juez07	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez08	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez09	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez10	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez11	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez12	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez13	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez14	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez15	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez16	9	7,00	,00	1,00	,78	,44	,19
juez17	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez18	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00
juez19	9	8,00	,00	1,00	,89	,33	,11
juez20	9	9,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00

Asimismo, se ha analizado el grado de consenso inter-subjetivo y la fiabilidad de las valoraciones de los jueces desde dos puntos de vista necesarios para nuestra interpretación. Todo ello, se ha abordado a través de la W Kendall para comprobar la concordancia y dispersión de los datos por cada juez y dimensión –ver tablas desde la 13-18 distribuidas por escalas (1) relevancia y (2) susceptibilidad- y a su vez mediante el análisis de correlación intra-clase –ver tablas 19 y 20 para cada criterio valorado. Así como se puede observar la información completa para cada dimensión, en función de estos dos criterios, en Anexo 3 con tablas descriptivas por cada dimensión entre jueces.

**Tabla 13**

*W Kendall sobre Dimensión 1 en  
escala relevancia*

Estadísticos de contraste	
N	4
W de Kendall <sup>a</sup>	,232
Chi-cuadrado	17,618
gl	19
Sig. asintót.	,548

a. Coeficiente de  
concordancia de Kendall

**Tabla 14**

*W Kendall sobre Dimensión 1 en  
escala susceptibilidad*

Estadísticos de contraste	
N	4
W de Kendall <sup>a</sup>	,351
Chi-cuadrado	26,703
gl	19
Sig. asintót.	,112

a. Coeficiente de  
concordancia de Kendall

**Tabla 15**

*W Kendall sobre Dimensión 2 en  
escala relevancia*

Estadísticos de contraste	
N	3
W de Kendall <sup>a</sup>	,288
Chi-cuadrado	16,432
gl	19
Sig. asintót.	,628

a. Coeficiente de  
concordancia de Kendall

**Tabla 16**

*W Kendall sobre Dimensión 2 en  
escala susceptibilidad*

Estadísticos de contraste	
N	3
W de Kendall <sup>a</sup>	,298
Chi-cuadrado	17,000
gl	19
Sig. asintót.	,590

a. Coeficiente de  
concordancia de Kendall

**Tabla 17**

*W Kendall sobre Dimensiones 3 y 4 en  
escala relevancia*

Estadísticos de contraste	
N	2
W de Kendall <sup>a</sup>	,500
Chi-cuadrado	19,000
gl	19
Sig. asintót.	,457

a. Coeficiente de  
concordancia de Kendall

**Tabla 18**

*W Kendall sobre Dimensión 3 y 4 en  
escala susceptibilidad*

Estadísticos de contraste	
N	2
W de Kendall <sup>a</sup>	,500
Chi-cuadrado	19,000
gl	19
Sig. asintót.	,457

a. Coeficiente de  
concordancia de Kendall

En este sentido, podemos observar cómo las puntuaciones sobre el nivel

estadístico de W de Kendall, no es muy elevado<sup>16</sup>, debido paradójicamente al grado de acuerdo tan elevado que hemos obtenido entre las dimensiones analizadas y valoradas por los distintos jueces.

Al respecto, se han obtenido los índices de correlación intra-clase sobre las diferentes escalas y entre todas las dimensiones del constructo, y hemos corroborado que, debido a la falta de varianza provocada por el acuerdo total en muchos de los ítems valorados, han resultado valores negativos –ver tabla 19 y 20<sup>17</sup>-. Así como se pueden observar los distintos índices en este sentido para cada una de las dimensiones en el Anexo 3.

**Tabla 19**  
*Correlación Intra-clase escala relevancia*

<b>Coefficiente de correlación intraclase</b>							
	Correlación intraclase <sup>a</sup>	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	-,039 <sup>b</sup>	-,049	,298	,241	2	38	,787
Medidas promedio	-3,158 <sup>c</sup>	-15,928	,895	,241	2	38	,787

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a. Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

**Tabla 20**  
*Correlación intra-clase sobre escala susceptibilidad*

<b>Coefficiente de correlación intraclase</b>							
	Correlación intraclase <sup>a</sup>	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	-,030b	-,042	,027	,421	8	152	,907
Medidas promedio	-1,377c	-4,410	,360	,421	8	152	,907

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a. Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

### 3.5.3 Diferencias entre la muestra

Se ha realizado un análisis por medio de la U Mann-Whitney seleccionando dos muestras diferenciadas dentro del grupo de estudio – (1) profesorado infantil/primaria y (2) profesorado de secundaria-.

<sup>16</sup> La W de Kendall varía entre 0 -no hay acuerdo- y 1 -acuerdo completo- (Pérez, 2001).

<sup>17</sup> Al producirse precisamente un muy elevado grado de acuerdo, se produce una situación en los datos que no permite expresar adecuadamente la relación a través de este tipo de estadísticos.



En este sentido, este estadístico nos permite observar si existen valoraciones diferenciadas entre dos submuestras, en este caso establecidas en función de la etapa a la que atiende cada docente. Podemos extraer que, el acuerdo entre las valoraciones para cada criterio establecido –relevancia y susceptibilidad de cambio-, también es similar.

A partir de los resultados, en ninguna de las comparaciones realizadas mediante la *U Mann-Whitney* se han constatado diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones emitidas por ambos subgrupos de jueces.

Así, aunque se observan algunas diferencias en algunos de los indicadores, y que posteriormente describimos, éstas no tienen valor de significación estadística.

En un primer caso, se observa en cuanto a la escala de relevancia, que en la dimensión 1, los indicadores 1 y 3, han sido valorados con una puntuación exacta entre todos los jueces, ya sean de una etapa o de otra –ver tabla 21-.

**Tabla 21**  
*U Mann-Whitney (Rangos) sobre Dimensión 1 en escala relevancia*

	Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Indicador 1	Infantil/Primaria	13	10,50	136,50
	Secundaria	7	10,50	73,50
	Total	20		
Indicador 2	Infantil/Primaria	13	10,23	133,00
	Secundaria	7	11,00	77,00
	Total	20		
Indicador 3	Infantil/Primaria	13	10,50	136,50
	Secundaria	7	10,50	73,50
	Total	20		
Indicador 4	Infantil/Primaria	13	10,73	139,50
	Secundaria	7	10,07	70,50
	Total	20		

En cuanto a la Dimensión 2, observando las puntuaciones en cada indicador en base al criterio de relevancia, podemos observar que en el profesorado de Infantil/Primaria ha valorado al indicador 1 y 2 como los más relevantes. En cambio, el indicador 3, ha sido valorado como menos relevante con respecto al profesorado de Secundaria que puntúa más alto –ver tabla 22-.

**Tabla 22**  
*U Mann-Whitney (Rangos) sobre Dimensión 2 en escala relevancia*

	Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Indicador 1	Infantil/Primaria	13	11,00	143,00
	Secundaria	7	9,57	67,00
	Total	20		

Indicador 2	Infantil/Primaria	13	10,23	133,00
	Secundaria	7	11,00	77,00
	Total	20		
Indicador 3	Infantil/Primaria	13	9,96	129,50
	Secundaria	7	11,50	80,50
	Total	20		

En la siguiente tabla vemos reflejadas las valoraciones por jueces divididos por etapa, en cuanto a las dos últimas dimensiones -3 y 4-. En este caso, observando las puntuaciones sobre el criterio relevancia, cabe destacar que, el indicador de la dimensión 3 ha sido valorado con la misma puntuación de relevancia en todas las etapas educativas. Mientras que el indicador de la dimensión 4, es más relevante para el profesorado de Secundaria –ver tabla 23-.

**Tabla 23**

*U Mann-Whitney (Rangos) sobre Dimensiones 3 y 4 en escala relevancia*

	Etapas escolares en la que imparte actualmente su docencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	Infantil/Primaria	13	10,50	136,50
	Secundaria	7	10,50	73,50
	Total	20		
4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.	Infantil/Primaria	13	10,23	133,00
	Secundaria	7	11,00	77,00
	Total	20		

Por otro lado, se observa en cuanto al criterio de susceptibilidad de cambio que, en la dimensión 1 el indicador 1 ha sido valorado igual de susceptible en todas las etapas escolares. Mientras que los indicadores 2, 3 y 4, han sido valorados como menos susceptibles de cambio entre el profesorado de Infantil/Primaria que entre el profesorado de Secundaria –ver tablas 24-.

**Tabla 24**

*U Mann-Whitney (Rangos) sobre Dimensión 1 en escala susceptibilidad*

	Etapas escolares en la que imparte actualmente su docencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Indicador 1	Infantil/Primaria	13	10,50	136,50
	Secundaria	7	10,50	73,50
	Total	20		
Indicador 2	Infantil/Primaria	13	9,96	129,50
	Secundaria	7	11,50	80,50
	Total	20		
Indicador 3	Infantil/Primaria	13	10,23	133,00
	Secundaria	7	11,00	77,00
	Total	20		
Indicador 4	Infantil/Primaria	13	10,23	133,00
	Secundaria	7	11,00	77,00
	Total	20		

Si hacemos referencia a las Dimensión 2 con respecto al criterio de susceptibilidad de cambio, entre los indicadores valorados cabe destacar que, en el indicador 3, el profesorado de Infantil/Primaria ha valorado en una de las mayores diferencias entre la muestra como muy susceptible de cambio, mientras que el profesorado de Secundaria lo ha valorado más bajo en este sentido –ver tablas 25-.

**Tabla 25**

*U Mann-Whitney (Rangos) sobre Dimensión 2 en escala susceptibilidad*

	Etapas escolares en la que imparte actualmente su docencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Indicador 1	Infantil/Primaria	13	10,23	133,00
	Secundaria	7	11,00	77,00
	Total	20		
Indicador 2	Infantil/Primaria	13	11,00	143,00
	Secundaria	7	9,57	67,00
	Total	20		
Indicador 3	Infantil/Primaria	13	10,23	133,00
	Secundaria	7	11,00	77,00
	Total	20		

En la siguiente tabla vemos reflejadas las valoraciones por jueces divididos por etapa, en cuanto a las dos últimas dimensiones -3 y 4-. En este caso, observando las puntuaciones sobre el criterio susceptibilidad de cambio, cabe destacar que el indicador de la dimensión 3 ha sido valorado con la misma puntuación de relevancia en todas las etapas educativas. Mientras que el indicador de la dimensión 4, es más relevante para el profesorado de Secundaria –ver tabla 37-. Algo que coincide con el anterior criterio analizado para ambas dimensiones –ver tablas 26-.

**Tabla 26**

*U Mann-Whitney (Rangos) sobre Dimensiones 3 y 4 en escala susceptibilidad*

	Etapas escolares en la que imparte actualmente su docencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	Infantil/Primaria	13	10,50	136,50
	Secundaria	7	10,50	73,50
	Total	20		
4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.	Infantil/Primaria	13	10,23	133,00
	Secundaria	7	11,00	77,00
	Total	20		

En un sentido amplio, los resultados han sido muy positivos en cuanto a los niveles de relevancia de los ítems, así como los niveles altos en referencia a la susceptibilidad de cambio en todos los reactivos. Además, los análisis realizados en relación al nivel de concordancia entre jueces sobre las distintas dimensiones, también muestran unos altos niveles de acuerdo.

Al respecto, se ha observado que en la mayoría de los casos, debido a la varianza 0 de las puntuaciones, es decir, en función de las valoraciones con un acuerdo casi perfecto, los datos obtenidos en base a la *W de Kendall* han resultado bajos. Asimismo, el análisis de *Correlación Intra-clase* obtiene datos negativos debido a la ausencia de desviación y varianza en su mayoría –siendo 0 en más de la mitad de casos-; tanto para el criterio de relevancia como para el de susceptibilidad de cambio, por lo que no son interpretables.

*CAPÍTULO 4*  
**DISCUSIÓN**



## 4.1 Síntesis de resultados

En resumen, los resultados obtenidos en nuestro estudio se encuentran reflejados de manera simplificada en el siguiente cuadro. En la información que se aporta, se puede llegar a observar de modo simplificado, los criterios de evaluación -indicadores del VSE-Subjetivo- que han sido valorados como más relevantes o más susceptibles de cambio, así como aquellos que se acercan hacia una menor relevancia y hacia una inferior susceptibilidad de cambio. Todo ello, a partir de las medias obtenidas con una escala de puntuación de 0 a 1 entre los 20 jueces expertos que han valorado cada ítem sobre las dos escalas –ver cuadro 12-.

**Cuadro 12**  
*Resumen de resultados por dimensiones*

<b>DIMENSIÓN 1: EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS</b>		<i>Relevancia</i>	<i>Susceptibilidad de cambio</i>
<i>Indicador 1</i>	Nivel de aspiraciones educativas.	1	1
<i>Indicador 2</i>	Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	,95	,90
<i>Indicador 3</i>	Niveles a los que se aspira llegar,	1	,95
<i>Indicador 4</i>	Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.	,90	,95
<b>DIMENSIÓN 2: JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN</b>		<i>Relevancia</i>	<i>Susceptibilidad de cambio</i>
<i>Indicador 1</i>	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.	,95	,95
<i>Indicador 2</i>	Percepción de su propia experiencia como educando.	,95	,95
<i>Indicador 3</i>	Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	,90	,95
<b>DIMENSIÓN 3: VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN</b>		<i>Relevancia</i>	<i>Susceptibilidad de cambio</i>
<i>Indicador 1</i>	Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	1	1
<b>DIMENSIÓN 4: OBSTÁCULOS Y FACILITADORES</b>		<i>Relevancia</i>	<i>Susceptibilidad de cambio</i>
<i>Indicador 1</i>	Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.	,95	,95

En función de los resultados obtenidos, el acuerdo es prácticamente total. Asimismo, no se han observado diferencias significativas en las valoraciones que emiten las submuestras de jueces establecidas en función de la etapa a la que atienden. Por lo que, los resultados avalan la validación de constructo en un sentido positivo para el trabajo.



## 4.2 Conclusiones

---

Para concluir este trabajo de investigación, quisiéramos hacer algunas reflexiones teóricas y metodológicas acerca de nuestro objeto de estudio, revisando las limitaciones encontradas, así como aquellas que se refieren al diseño y validación del mismo. Asimismo, en este apartado nos gustaría proponer futuras líneas de investigación que den continuidad a esta línea de trabajo.

Este trabajo de investigación ha pretendido significar el inicio del diseño y la validación de un instrumento para evaluar el *Valor Social Subjetivo de la Educación* en la Comunidad educativa.

El punto de partida ha sido la definición operativa del constructo VSE-Subjetivo. Todo esto, nos ha obligado a realizar una revisión teórica a nivel nacional e internacional, analizando las investigaciones antecedentes y realizando una búsqueda y análisis de los instrumentos desarrollados al respecto. Tras esta primera fase de documentación, hemos aportado una definición contextualizada y adaptada hacia la Comunidad educativa. En efecto, ésta se compone de cuatro dimensiones que consideramos de especial relevancia, donde a su vez, son las que han guiado el diseño del instrumento para validar el constructo.

En esta línea, decidimos conseguir evidencias de validación en cuanto a la propia definición establecida previamente. Para ello, nos basamos en el juicio de 20 expertos, para valorar si la traducción de la definición de realizaba de manera positiva en las dimensiones evaluadas, y si los criterios de evaluación para cada una de ellas, se ajustaban o no, considerando también su susceptibilidad de cambio en cuanto a la práctica educativa.

En cuanto al diseño y construcción del cuestionario que hemos utilizado para la valoración por jueces, una vez administrado hemos detectado algunos errores que tendremos que tener en cuenta para mejorar futuras aplicaciones en esta línea en base a la continuidad de este estudio. Por ejemplo, no tuvimos en cuenta añadir una opción de respuesta en la que la persona encuestada tuviera la oportunidad de poder aportar sugerencias que nos hubiesen servido a su vez, para detectar fallos en el propio instrumento o propuestas de mejora para el mismo -o para el proceso de investigación en general-.

Por otro lado, aunque la muestra es suficiente para el tipo de trabajo en cual se enmarca el estudio realizado, nos hubiese gustado tener la oportunidad de trabajar con una muestra más representativa.

Con respecto a los resultados obtenidos:

- Estos han sido positivos, aportándonos evidencias acerca del diseño del instrumento y de la fiabilidad de los juicios emitidos en función de los indicadores implicados en cada dimensión del constructo trabajado, ya que han sido considerados como muy relevantes y susceptibles de cambio todos los indicadores valorados-.
- Respecto a la consistencia interna de las escalas, podemos decir que aunque en algunas dimensiones no se ha podido estimar numéricamente bien por una disminución de la varianza –precisamente porque se daba consenso total, perfecto-, en líneas generales los indicadores han obtenido buenas propiedades métricas.
- En cuanto a los criterios evaluados, se observa que los indicadores planteados han sido evaluados de una manera uniforme desde el criterio de relevancia que desde el criterio de susceptibilidad de cambio. Este aspecto no es habitual en los estudios de juicio que hemos venido realizando en nuestro grupo de investigación. Es más difícil observar el consenso intersubjetivo en una característica más difusa –susceptibilidad de cambio-, en la que se pide a los jueces que realicen prácticamente un pronóstico acerca de si esa características se podría modificar mediante procesos de enseñanza-aprendizaje, que en una características más clara, como es la relevancia -importancia-.

Como conclusión, llegados a este punto, nos planteamos: *¿se han alcanzado los objetivos previstos en dicha investigación?* Evidentemente, sí. A partir de todo lo expuesto anteriormente, podemos decir que ha sido posible aportar una definición teórica del constructo *Valor Social Subjetivo de la Educación*. También hemos podido detectar aquellas carencias o limitaciones que se han ido considerando en el transcurso de esta investigación, para diseñar instrumentos que permitan su evaluación. Asimismo, nos ha servido como una primera aproximación al diseño de nuestro instrumento, objeto de tesis. En este sentido, esta definición recoge, por otra parte, los elementos conceptuales sustantivos que han ido presentando los diversos autores o autoras que han abordado esta problemática (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011; Jornet, 2012a; Sancho, Jornet y Perales, 2013), y que, en gran medida, permiten afirmar que la definición aportada es genérica e integradora, a la par que permite operativizar la evaluación del *Valor Social Subjetivo de la Educación* desde un punto de vista aplicado.

En definitiva, ya que los actuales resultados avalan la definición de constructo realizada, puede resultar positivo ante futuras investigaciones, un nuevo diseño del instrumento basado en aquellos indicadores que nos han llegado a aportar mayores garantías métricas según el juicio de expertos. Así como realizar una nueva encuesta de validación con otro tipo de expertos,

vinculados a la investigación educativa, y establecer su validación cruzada con la realizada por profesorado.

Ante todo, como líneas futuras, se pretende continuar con el proceso previsto para el diseño y construcción del instrumento de evaluación – planteado en el proceso general de diseño del instrumento-.

Para ello, proponemos líneas futuras de investigación:

- Realizar un nuevo análisis de la validación por juicio, introduciendo las mejoras comentadas acerca del cuestionario, así como estableciendo para la valoración por jueces una escala Lickert de 6 puntos, de forma que permita observar una mayor dispersión en las valoraciones. Así, se estima este aspecto como necesario, pues al trabajar con una escala dicotómica, la priorización de criterios se reduce por problemas de varianza.
- Tener en cuanto que este tipo de análisis debe ser recurrente, es decir, deberá realizarse tantas veces como sea necesario para asegurar la validez de constructo inicial.
- Asegurar la generalizabilidad de los resultados de validación por jueces, pretendiendo establecer el análisis de juicio basado en colectivos diferenciados. En este sentido, cabe destacar que debido a las distintas audiencias implicadas, se persigue la construcción de diferentes versiones del instrumento de evaluación; (1) alumnado, (2) profesorado y (3) familias.
- Diseñar un instrumento final de evaluación, teniendo en cuenta la aplicación sobre un grupo normativo. Por ello, el análisis de bondad métrica de los instrumentos, la adecuación de los estándares de interpretación y selección de puntuaciones de corte, y la recogida de evidencias de validación a partir de datos empíricos sobre diversas subpoblaciones, han de ser primordiales en este sentido.

Para finalizar, cabe destacar la importancia que presenta este trabajo, ya que entendemos que nuestra sociedad necesita elementos de *Cohesión Social*, herramientas que ayuden a reconocer a la Educación en su justa medida e instrumentos que sean capaces de percibir las implicaciones sociales.

Desde esta perspectiva, posibilitar la evaluación del *Valor Social Subjetivo de la Educación*, no sólo tiene consecuencias positivas para identificar las implicaciones en los resultados escolares, sino que puede constituir un motor que dirija el cambio de la Comunidad educativa hacia posiciones de mayor compromiso con la realidad actual.



*El futuro de los niños es siempre hoy.*

*Mañana será tarde.*

Gabriela Mistral



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referencias bibliográficas

- Aguayo, P. (2010). John Dewey, Teoría de la Valoración. *Revista de Filosofía*, 66, 263 - 272
- Aliaga, J., Ponce, C., Gutiérrez, V., Díaz, G., Reyes, Y., Pinto, A. (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemática y estadística en alumnos del primer y segundo año de la facultad de psicología de la unmsm. *Revista de Investigación en Psicología*, 4 (1), 36-52.
- Alonso, J. (1987). Análisis de las relaciones entre motivación del oño, estilos atributivos y expectativas de control a partir del estudio de validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30.
- Alonso, J. (1995a). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, J. (1995b). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education. (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). *Achievement goals and classroom motivational climate*. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Autor, D., Levy, F., y Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118 (4), 1279-1333.
- Backhoff, E., Bouzas, A., González-Montesinos, M., Andrade, E., Hernández, E., y Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de*



*estudiantes de 3º de primaria en México (1ª ed.).* México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

- Baer, J. (1999). The effects of family structure and SES on family processes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(3), 341-54.
- Barca, A., Peralbo, M., Marcos, J. L., Porto, A., y Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Bardi, A., Calogero, R.M., y Mullen, B. (2008). A new archival approach to the study of values and value-behavior relations: Validation of the value lexicon. *Journal of Applied Psychology*, 93, 483-497.
- Bandura, A. et al. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Baudelot, C., y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Beltrán, J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista española de pedagogía*, 172, 159-192.
- Beltrán, J., y Moraleda, M. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: EUEDEMA.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B., y Moore, P.J. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Biggs, J.B. (1993). From Theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- Biggs, J.B. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. *The International Encyclopaedia of Education*, 1 (2), 319-322.
- Bilsky, W., y Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Blonigen, B. A., Davies, R. B., Naughton, H. T., y Waddell, G. R. (2008). *Spacey parents: Spatial autoregressive patterns in inbound FDI*. En S. Brakman & H. Garretsen (Eds.), *Foreign direct investment and the multinational enterprise* (pp. 173–199). Cambridge, MA: MIT Press.

- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 225-256.
- Calogero, R.M., Bardi, A., y Sutton, R.M. (2009). Needing values: Associations between the need for cognitive closure and people's value priorities. *Personality and Individual Differences*, 46, 154-159.
- Carden, F. (2009). *Knowledge to policy. Making the most of development research*. New Delhi: Sage Publications and International Development Research Centre.
- Casanova, J. (2011). *El valor de la educación*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2011/09/15/opinion/1316037605\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/09/15/opinion/1316037605_850215.html)
- Castañedo, C. (1994). La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 89-108.
- Ceberio, M., y Watzlawick, P. (1998). *La Construcción del Universo: conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona, España: editorial Herder.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C. McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Cronbach, L.J. (1988). *Five perspectives on validation argument*. En H. Wainer y H. Braun (Eds.), *Test validity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De La Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - UNESCO.
- Doménech, F., Jara, P. y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/ aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16(1), 32-38.
- Duncan, O., Featherman, D., y Duncan, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. Nueva York: Seminar Pres.

- Dunkin, M.J., y Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040-1048.
- Fiorenza, A., y Nardone, G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. (2009). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- García, T., y Pintrich, P.R. (1993). Selveschemas, motivational strategies and selfregulated learning. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA, April 12-16.
- García, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García, A. (2012). *El valor de la Educación*. Recuperado de: <https://www.yoestudieenlapublica.org/aula.php>
- García-Bellido, R. (2011). Validación de constructo de un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en los profesionales de la educación. Trabajo fin de Máster (inédito). Valencia: Universitat de València, Dpto. MIDE.
- García-Castro, G., Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(35), 1267-1288.
- García-Bacete, F., y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1(0).
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Glewwe, P., y Kremer, M. (2006). *Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries*. En Hanushek, E., y Welch, F. (eds.). *Handbook of the economics of education*, 2, pp. 945-1017. New York, NY: Elsevier.
- Gómez, V.M., Turbay, C., Acosta, G., Acuña, E.M. (1993). El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27, 97-122.

- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- González-Montesinos, M.J., y Backhoff, E. (2010). Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *RELIEVE*, 16 (2), 1-17. [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm)
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, (4), 548-558.
- Grau, R., Pina, T., y Sancho, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos revista educativa digital*, 9, 55-76.
- Guion, R.M. (1980). On trinitarian doctrines of validity. *Professional Psychology*, 11, 385-389.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Hanushek, E. A. (2005). The economics of school quality. *German Economic Review*, 6, 269-286.
- Hanushek, E.A., y Wossmann, L. (2006). Does Early Tracking Affect Educational inequality and performance? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116, 63-76.
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 254-263.
- Howe, L.W., y Howe, M. (1977). *Cómo personalizar la educación: Perspectivas en la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Ibarra, O. A. (2006). La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social. Ponencia presentada en el *Encuentro Internacional sobre Evaluación, carrera y desarrollo profesional docente*. Chile.
- Joiner, L. M. et al. (1966). Student definitions of the educational plans: A longitudinal study of high school males. Comunicación presentada en el *Encuentro de la American Educational Research Association de Chicago*.
- Jonnaert, Ph., y Vander-Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de reference socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruselas: De Boeck.

- Jornet, J. M., y Suárez, J. M. (1989). *Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase*. En Víctor García Hoz, Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (pp. 419-443). Madrid: Rialp.
- Jornet, J.M., y Suárez, J.M. (1996): Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 141-163.
- Jornet, J.M., y González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 16, 103-123.
- Jornet, J. M. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el *II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED)*. Valencia: Universitat de València.
- Jornert, J. M. (2012a). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 349-362. [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art27.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf)
- Jornet, J.M. (2012b). Lectura e interpretación de las evaluaciones educativas: PISA como ejemplo. Ponencia invitada en las *VIII Jornada de Equipos Directivos (Jefatura de Estudios)*. *La evaluación de centro como sistema de mejora. Direcció General d'Innovació, Ordenació i Qualitat Educativa de la Conselleria de Educació, Formació i Ocupació*. Castellón: Nules.
- Jornet, J. M., Perales, M. J., y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Jornet, J. M., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123.
- Jornet, J., Suárez, J., y Belloch, C. (1998). *Metodología de evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua. Project Eurodialogue Evaluation*. Valencia: Adeit.
- Jornet, J.M., González-Such, J., y Perales, M<sup>a</sup> J. (Eds.) (2013). *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. Perú: CREA.
- Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.

- Korstanje, M. (2009). Perspectivas educativas: análisis de las expectativas de alumnos ingresantes a la carrera de turismo. *Turydes*, 2(5).
- Lameiras, M. (1997). *Las actitudes: situación actual y ámbitos de aplicación*. Valencia: Promolibro.
- Linn, R.L. (1980). Issues of validity for criterion-referenced measures. *Applied Psychological Measurement*, 4, 547-561.
- López, A., Monje, M., Navarro, J. A., Gil, G., y Uceda, J. (2006). *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?*. València: Grafo impresores.
- Marchesi, A. (1999). *Los alumnos con escasa motivación para aprender*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales (pp. 183-208). Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martín, F., Romero, M. E. (2003). Influencias de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, número extraordinario*, 237-262.
- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.
- Messick, S. (1989). *Validity*. En R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3th. Ed.). New York: American Council on Education and Macmillan publishing company.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational measurement: Issues and Practice*, 14, 5-8.
- Ministerio de Educación. (2011). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2011. INFORME ESPAÑOL*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Molero, D. (2003). Estudio sobre la implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (1), 61-82.
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alunado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).

- Moss, P.A. (1995). Themes and variations in validity theory. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14, 5-13.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), pp. 169-186.
- Navas, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas (aplicación a la escuela)*. Ayuntamiento de Cartagena: Concejalía de Educación.
- Navas, L., González, C., y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (4), 553-564.
- Núñez, C., González, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivas-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- OCDE. (2006). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. París: OCDE.
- OCDE. (2008). *Education at a glance 2008*. París: OCDE.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. París: OCDE.
- OCDE. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD indicators*. París: OCDE.
- OCDE. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. París: OCDE.
- Ordóñez, R. (2005). Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela. *Kikirikí, Cooperación Educativa*, 78, 38-42.
- Orellana, N., Almerich, G., y Suárez, J. M. (2010). *La investigación en Educación Social. Reflexiones sobre su práctica*. Valencia: Palmero Ediciones.
- Parra, R. (1987). *Ausencia de Futuro. La Juventud Colombiana*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Parra, R. (1989). *Pedagogía de la Desesperanza. La escuela marginal urbana en Colombia*. Barcelona: Plaza & Janés.

- Parellada, C. (2007). La pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos. *Aula de Infantil*, (35), 35-39.
- Pérez, C. (2001). *Técnicas Estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Piaget, J. (1957). *La construction du réel chez l'enfant*. Buenos Aires: Proteo.
- Pintrich, P., y De-groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Ramsden, P. (1988). *Context and Strategy: Situational Influences on Learning*. En R.R. Schmeck (Ed.): *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 150-184). New York: Plenum Press.
- Rawls, J. (1979). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free Press.
- Romero, C., Krichesky, G.J. y Zacarías, N. (2012). Problemas de Justicia Social en el contexto educativo Argentino: El caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 94-110.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S., y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Ruiz, G. (2009). La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 74-89.
- Ruiz-Primo, A., Jornet, J.M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la Validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- Sancho, C., Jornet, J., y Perales, M. J. (2013). Valor Social Subjetivo de la Educación: docencia y resultados escolares. Comunicación presentada en el *IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED)* "La evaluación de la docencia en Iberoamérica: avances, perspectivas e innovación" en Lima, Perú.



- Sancho, C., y Grau, R. (2013). Diseño y validación de un cuestionario sobre fracaso escolar en alumnado de educación secundaria de un centro de formación de personas adultas. *Revista actualidades investigativas en educación*, 13(1), 1-24.(2013).
- Sancho, C. (2013). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa*. Trabajo fin de Máster (inédito). Valencia: Universitat de València, MIDE.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Sewell, W., y Shah, V. (1967). Socioeconomic status intelligence and the attainment of higher education. *Sociology of Education*, 40, 1-23.
- Sewell, W., Haller, A. O., y Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.
- Sewell, W., y Hauser, R. (1980). The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1, 59-99.
- Soriano, E. (2011). *El valor de la educación en un mundo globalizado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tapola, A., y Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291-312.
- Trusty, J., y Harris, M.B.C. (1998). Lost talent prediction: Predictors of stability of education expectations across adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14, 359-382.
- Valle, A. A., Gonzáles Cabanach, R., Barca, A., Nuñez, J.C. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología*, 14(1), 3-34.
- Valle, A. G., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González-Pianda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, (2), 165-170.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S., Rosario, P. (2009a). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista mexicana de Psicología*, 26, 113-124.

- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S., Rosario, P. (2009b). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.
- Veleda, C., Rivas, A., Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wainer, H., y Braun, H. (1988). *Test validity*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Was, C., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., Isaacson, R. M. (2009). Rango de identidad académica y su relación con la orientación de meta de logro. *Electronic Journal of Research in Educational psychology*, 18, 7(2), 627-652.
- Willms, J. D., y Somers, M-A. (2001). Family, Classrooms, and School Effects on Children's Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO.
- Witt, F. (1971). An Interpersonal profile of Area School Instructor. *Dissertation Abstracts International*, 32(4), 1523.
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.

## ANEXOS



## Anexo 1

**Cuadro 13**  
*Dimensiones e indicadores propuestos para el VSE-subjetivo*

DIMENSIÓN		INDICADOR	RELACIÓN TABLA ÍTEM	FUENTE		
				ALUMNADO	FAMILIAS	PROFESORA
1. Expectativas y metas educativas.	<i>¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado, las familias y el profesorado en educación?</i>	1.1. Nivel de aspiraciones educativas.	1,26, 77, 84, 85, 86, 87, 109, 110	X	X	
		1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	2, 13, 17, 35, 38, 74, 95	X	X	X
		1.3. Niveles a los que se aspira llegar.	10, 11, 14, 28, 34, 47, 56, 63, 75, 89, 93	X	X	X
	<i>¿Cuáles son las expectativas del profesorado y las familias respecto del alumnado?</i>	1.4. Expectativas del profesorado y de las familias sobre el alumnado.	3, 4, 7, 23, 51, 52, 67, 68, 70, 103, 48, 50, 55, 57, 64, 66, 69, 71, 82, 83, 102	X	X	X
2. Justicia social y Educación.	<i>¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?</i>	2.1 Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.	18, 15, 108	X	X	

		2.2. Percepción de su propia experiencia como educando.	36, 97	X	X	
		2.3. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	18, 33, 46	X	X	
2. Valor diferencial de la Educación.	<i>¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?</i>	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	16, 29, 30, 31, 32, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 72, 91, 92, 97	X	X	X
4. Obstáculos y facilitadores.	<i>¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo?</i>	4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.	22, 73, 79, 94, 98, 104	X	X	X
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.</li> </ul>	5, 8, 9, 12, 15, 19, 25, 27, 36, 37, 49, 65, 76, 80, 88, 96, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 111	X	X	X
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción expresada por el profesorado en base a su labor educativa y a la Educación en general.</li> </ul>	6, 20, 21, 23, 24, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 78, 81, 90			X



Año	Autoría	Instrumento	Ítem (1-4)
2001	Ministerio de Educación Gobierno de Chile	Cuestionario para directores SIMCE 2° Medio 2001	1/16 (2). Existen metas explícitas y conocidas por la comunidad educativa (profesores, padres y apoderados) respecto a los resultados educativos del establecimiento? Si No
			2/17 (2). Sólo si su respuesta es afirmativa en la pregunta 16, ¿Qué tipo de metas educativas se plantean? Marque todas las alternativas que correspondan. Se definen niveles de conocimientos que los alumnos deben lograr en cada curso. Se determinan promedios de rendimiento a lograr en las asignaturas. Se determinan puntajes a los lograr en la prueba SIMCE. Se determinan puntajes a lograr en la Prueba de Actitud Académica. Se plantean porcentajes a lograr de deserción. Se plantean porcentajes a lograr de repitencia. Otro, Indique cual:
2001	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)  National Center for Education Statistics	PIRLS Student Questionnaire	<div> <div>3/(12)14 What do you think about your school? Tell how much you agree with these statements. Fill one circle for each line. Agree a lot, Agree a little, Disagree a little, Disagree a lot a) I feel safe when I am at school b) I like being in school c) I think that students in my school work hard d) I think that teachers in my school care about me e) I think that teachers in my school want students to work hard</div> <div>3/ ¿Qué piensa usted acerca de su escuela? Diga cuanto está de acuerdo con estas declaraciones. Rodee con un círculo para cada línea. Bastante de acuerdo, Un poco de acuerdo, Un poco en desacuerdo, Bastante en desacuerdo a) Me siento seguro cuando estoy en la escuela b) Me gusta estar en la escuela c) Creo que los estudiantes de mi escuela trabajan duro d) Creo que los profesores de mi escuela se preocupan por mí e) Creo que los profesores de mi escuela quieren que los estudiantes a trabajen duro</div> </div>
2002	REPÚBLICA DE COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL	Evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes decreto ley 1278 de 2002  Modelo de encuesta para estudiantes	4/5(1). 5. Expresa expectativas positivas de los estudiantes: Nunca, Algunas veces, Casi siempre, Siempre



Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_directores/Cuestionarios_para_directores_SIMCE_2001_de_2_Medio.zip">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_directores/Cuestionarios_para_directores_SIMCE_2001_de_2_Medio.zip</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	X	Estudio Mejoramiento de la Gestión y la Calidad de la Educación Municipal. INFORME EJECUTIVO. Enero, 2008. POLITEIA	(17) Influencias de las expectativas de la familia. (44) Influencia de las expectativas del alumnado. (66) Influencia de las expectativas de la comunidad educativa.	<a href="http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/estudios_evaluaciones_anteriores_detalle_ficha">http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/estudios_evaluaciones_anteriores_detalle_ficha</a>
<a href="http://nces.ed.gov/surveys/pirls/pdf/P01Qvar_Student.pdf">http://nces.ed.gov/surveys/pirls/pdf/P01Qvar_Student.pdf</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.4. Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.	X	PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 countries (2003).	(24) Índice de las principales percepciones del clima escolar: expectativas de rendimiento de los estudiantes  (244) Index of Principal's Perceptions of School Climate expectations for student achievement;	<a href="http://pirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Public_IR.html">http://pirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Public_IR.html</a>
<a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-246098_archivo_doc_modelo_encuesta_estudiantes.doc">http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-246098_archivo_doc_modelo_encuesta_estudiantes.doc</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.4. Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.	X	Guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Junio, 2008. Ministerio de Educación Nacional Colombia	(50) La expectativa docente crea motivación para alcanzar logros elevados	<a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-169241_archivo_pdf.pdf">http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-169241_archivo_pdf.pdf</a>

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (5-9)
2003	INEE Gobierno de México	OCDE Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) 2003  Cuestionario centros	<p>5/(8) 11. Piense en los alumnos de su escuela. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones? (Marque solamente una opción en cada línea) Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo</p> <p>a) A los alumnos les gusta estar en la escuela. b) Los alumnos trabajan con entusiasmo. c) Los alumnos se sienten orgullosos de pertenecer a esta escuela. d) Los alumnos valoran el logro académico. e) Los alumnos son cooperativos y respetuosos. f) Los alumnos valoran la educación que reciben en esta escuela. g) Los alumnos hacen lo mejor que pueden por aprender lo más posible.</p>
			<p>6/(13) 24. Piense en los profesores de su escuela. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones? (Marque solamente una opción en cada línea) Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En des, Totalmente des</p> <p>a) La moral de los profesores en esta escuela es alta. b) Los profesores trabajan con entusiasmo. c) Los profesores están orgullosos de su trabajo en esta escuela. d) Los profesores valoran el logro académico.</p>
			<p>7/(14)25. Indique en qué medida el aprendizaje de los alumnos, en su escuela, se ve limitado por lo siguiente: (Marque solamente una opción en cada línea) De ningún modo, Muy poco, En alguna medida, Mucho</p> <p>a) Bajas expectativas de los profesores con respecto a los alumnos. b) Ausentismo de los alumnos. c) Relaciones deficientes entre profesores y alumnos. d) Interrupción de las clases por parte de los alumnos. e) Los profesores no cumplen las necesidades individuales de los alumnos. f) Ausentismo de los profesores. g) Escaparse de clases por parte de los alumnos. h) Falta de respeto de los alumnos a los profesores. i) Resistencia al cambio por parte del personal. j) Consumo de alcohol o drogas por parte de los alumnos. k) Profesores demasiado estrictos con los alumnos. l) Los alumnos intimidan o se burlan de otros alumnos. m) Falta de estímulo a los alumnos para desarrollar todo su potencial.</p>
2005	INEE Gobierno de México	Prueba nacional Excale	<p>8/(4)96. ¿Te gusta leer?</p> <p>a) Sí, mucho b) Sí, poco c) No me gusta</p>
		CUESTIONARIO DE CONTEXTO PARA ESTUDIANTES TERCERO DE SECUNDARIA	<p>9/101. ¿Tu actitud hacia las Matemáticas es?</p> <p>a) Muy buena b) Buena c) Regular d) Mala e) No sé</p>

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa-bases-de-datos-pisa-2009">http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa-bases-de-datos-pisa-2009</a>	4. Obstáculos y facilitador	4.2. Opinión expresada por las	X	Marco de referencia. Cuestionario de contexto para alumnos 3° de Primaria. INEE, 2005	(28) El componente motivacional refleja el interés que tiene el estudiante por sus estudios; por lo que se asocia a las expectativas de logro, (Johnson, Crosnoe y Elder, 2001). (41) Evidentemente, las preferencias, metas y expectativas de los padres también se ligan a su nivel de educación (Fernández, Benegas y Blanco, 2004). (42) Un aspecto importante que se ha ligado al nivel de escolaridad de los padres son las expectativas de logro académico que tienen hacia sus hijos (Catsambis, 1998; Reynolds, et al, 1993).	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebasymedicinon/Refalumnos3oprim/Completo/refalumnos_3prim.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebasymedicinon/Refalumnos3oprim/Completo/refalumnos_3prim.pdf</a>
	4. Obstáculos y facilitador	4.3. Opinión expresada por el				
	1. Expectativas y metas educativas.	1.4. Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.				
Fuente directa: INEE	4. Obstáculos y facilitadores	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la	X	Informe institucional 2008 Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México INEE	(102) Un aspecto importante de estos resultados es la relación de variables que afectan el aprendizaje de los estudiantes.	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/factores/Completo/factoresb.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/factores/Completo/factoresb.pdf</a>

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (10-15)
2005	INEE Gobierno de México	Prueba nacional Excale  CUESTIONARIO DE CONTEXTO PARA ESTUDIANTES TERCERO DE SECUNDARIA	<b>10/(4) 102.</b> ¿Hasta qué nivel educativo te gustaría estudiar? a) Bachillerato o preparatoria, b) Carrera técnica-oficio, c) Licenciatura (carrera universitaria), d) Posgrado (maestría o doctorado)
			<b>11/103.</b> ¿Hasta qué nivel educativo les gustaría a tus padres que estudiaras? a) Secundaria b) Bachillerato ó preparatoria c) Carrera técnica d) Licenciatura (carrera universitaria) e) No sé
			<b>12/(5) 110</b> ¿De tus familiares quien consideras que se interesa más por que salgas bien en la escuela? a) Mi mamá y mi papá b) Mi mamá c) Mi papá d) Otros familiares: hermanos, tíos, abuelos e) No se interesan
2006	OCDE Gobierno de Chile	OCDE Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) 2006 Cuestionario del establecimiento	<b>13/16</b> ¿Cuál de las siguientes afirmaciones caracteriza mejor las expectativas de los padres sobre el establecimiento? - Hay presión constante de muchos padres, que esperan que el establecimiento establezca estándares de educación muy altos y que los alumnos los alcancen. - La presión sobre el establecimiento, para que alcance estándares de educación más altos entre los alumnos, viene sólo de una minoría de los padres. - No existe presión de los padres para que el establecimiento alcance estándares de educación más altos entre los alumnos.
2006	INEE Gobierno de México	OCDE Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) 2006  Cuestionario alumnado	<b>14/(9)23.</b> ¿Cuál de los siguientes niveles educativos esperas terminar? (Puedes marcar más de una opción) a) Secundaria b) Profesional Técnico c) Bachillerato (Preparatoria, Col Bach, Vocacional, CONALEP, etc.) d) Técnico Superior Universitario e) Licenciatura, Maestría o Doctorado
			<b>15/(12)30.</b> Piensa en tus clases de Matemáticas: ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes proposiciones? (Marca solamente una opción en cada renglón). Completamente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Completamente en desacuerdo a) Me gusta leer acerca de Matemáticas. b) Es importante esforzarme en Matemáticas porque eso me ayudará en los trabajos que quiera realizar. c) Espero con ansia mis clases de Matemáticas. d) Practico Matemáticas, porque me divierten. e) Aprender Matemáticas vale la pena, mejorará mis perspectivas y oportunidades profesionales. f) Me interesan las cosas que aprendo en Matemáticas. g) Matemáticas es una materia importante para mí, porque la necesito para lo que quiero estudiar en el futuro. h) Las Matemáticas me enseñarán muchas cosas que me ayudarán a conseguir empleo.

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
Fuente directa: INEE	1. Expectativas y metas educativas.	1.3. Niveles a	X	Informe institucional 2008 Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México INEE	(102) Un aspecto importante de estos resultados es la relación de variables que afectan el aprendizaje de los estudiantes.	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/factores/Completo/factoresb.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/factores/Completo/factoresb.pdf</a>
	4. Obstáculos y facilitadores	4.2. Opinión expresada por familias, alumnos y profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.				
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Cuestionarios_PISA_2006.rar">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Cuestionarios_PISA_2006.rar</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	X	¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Resultados en PISA 2006. SIMCE.	(81) Expectativas futuras respecto a los estudios (91,101) Expectativas de la familia (109,118) Expectativas laborales futuras	<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA2006/LibroPISA_2006_completo.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA2006/LibroPISA_2006_completo.pdf</a>
<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2006/Suplementaria/cuestionario_estudiante_pisa06.zip">http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2006/Suplementaria/cuestionario_estudiante_pisa06.zip</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.3. Niveles a los que se aspira llegar.	X	PISA 2006 en México. INEE, 2007	(19) interés por preguntar las actitudes en base a los estudios, ya que, es esencial y mejora los resultados	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA2006/Completo/pisa2006completo.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA2006/Completo/pisa2006completo.pdf</a>
	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.	X			

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (16-19)
2006	INEE Gobierno de México	OCDE Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) 2006  Cuestionario alumnado	<p><b>16/(15)P18</b> ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? (Marca una sola opción en cada renglón) Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo</p> <p>a) Los avances en ciencia y tecnología normalmente mejoran las condiciones de vida de las personas. b) La ciencia es importante para ayudarnos a entender el mundo natural que nos rodea. c) Algunos conceptos de ciencia me ayudan a ver cómo me relaciono con otras personas. d) Los avances en ciencia y tecnología normalmente ayudan a mejorar la economía. e) Usaré la ciencia de muchas maneras cuando sea adulto. f) La ciencia es valiosa para la sociedad. g) La ciencia es muy importante para mí. h) Creo que la ciencia me ayuda a entender las cosas que me rodean. i) Los avances en ciencia y tecnología normalmente traen beneficios sociales. j) Cuando termine la escuela tendré muchas oportunidades de usar la ciencia</p> <p><b>17/(26)P30</b> ¿Qué tipo de empleo esperas tener a tus 30 años? Escribe el nombre del empleo:</p>
2006	INEE Gobierno de México	OCDE Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) 2006  Cuestionario alumnado	<p><b>18/(33)P35</b> ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? (Marca una sola opción en cada renglón) Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo</p> <p>a) Esforzarme en mis materias de Ciencias Naturales vale la pena porque esto me ayudará en el trabajo que quiero hacer en el futuro. b) Lo que aprendo en mis materias de Ciencias Naturales es importante para mí porque lo necesito para lo que estudiaré en el futuro. c) Estudio Ciencias Naturales porque sé que me son útiles. d) Estudiar mis materias de Ciencias Naturales vale la pena porque lo que aprendo mejorará mis perspectivas profesionales. e) Aprenderé muchas cosas en las materias de Ciencias Naturales que me ayudarán a encontrar trabajo.</p>
2006	MINISTERIO DE EDUCACIÓN INSTITUTO DE EVALUACIÓN (ESPAÑA)	PISA 2006. Cuestionario ciencias del alumnado.	<p><b>19/(Anexo 123)(121)</b>Pregunta 10S: EL GRAN CAÑÓN ¿En qué medida estás de acuerdo con las afirmaciones siguientes? Marca sólo una casilla en cada fila. Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo.</p> <p>a) El estudio sistemático de los fósiles es importante. b) Las medidas de protección contra el deterioro de los parques naturales deben basarse en datos científicos. c) El estudio científico de los estratos geológicos es importante.</p>

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe		Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2006/Suplementaria/quest_estudiante_pisa06.zip">http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2006/Suplementaria/quest_estudiante_pisa06.zip</a>	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	X	PISA 2006 en México. INEE, 2007		(19)interés por preguntar las actitudes en base a los estudios, ya que, es esencial y mejora los resultados	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA2006/Completo/pisa2006completo.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA2006/Completo/pisa2006completo.pdf</a>
	1.Expectativas y metas educativas.	1.2. Expres. metas gen. de logro que tiene alum., fam. y prof.					
<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2006/Suplementaria/quest_estudiante_pisa06.zip">http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2006/Suplementaria/quest_estudiante_pisa06.zip</a>	2. Justicia social y Educación.	2.1. Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.	2.3. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito	X	PISA 2006 en México. INEE, 2007	(19)interés por preguntar las actitudes en base a los estudios, ya que, es esencial y mejora los resultados	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA2006/Completo/pisa2006completo.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA2006/Completo/pisa2006completo.pdf</a>
<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisainforme2006.pdf?documentId=0901e72b8010c472">http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisainforme2006.pdf?documentId=0901e72b8010c472</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.	X	PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE INFORME ESPAÑOL		(83,84)Rendimiento en función de la expectativa de trabajo relacionado con la ciencia	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisainforme2006.pdf?documentId=0901e72b8010c472">http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisainforme2006.pdf?documentId=0901e72b8010c472</a>

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (20-22)
2006	INEE UNESCO Gobierno de México	SERCE QD Cuestionario para el docente 2006	<p><b>20/(5)18.</b> Indique cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos: Marque con una x sólo un casillero para cada fi la.</p> <p>Muy satisfecho, satisfecho, poco satisfecho, nada satisfecho</p> <p>Su salario</p> <p>Sus posibilidades de desarrollo profesional</p> <p>Su relación con el director</p> <p>Su relación con los demás docentes</p> <p>Su relación con los estudiantes</p> <p>Su relación con los padres de familia</p> <p>El apoyo recibido por parte de la dirección del centro educativo en temas pedag.</p> <p>El apoyo recibido por parte de las autoridades educativas fuera de la escuela</p> <p>Su relación con la comunidad</p> <p>La libertad para realizar su trabajo</p> <p>El apoyo de sus colegas</p> <p>El respeto que muestran por usted los alumnos(as) en el aula</p> <p>El reconocimiento del director por su trabajo</p> <p>Las oportunidades de trabajar en equipo con sus colegas</p> <p>Su trabajo dentro del aula</p>
2006	INEE UNESCO Gobierno de México	SERCE QD Cuestionario para el docente 2006	<p><b>21/(9)26.</b> En su escuela, ¿cómo percibe usted los siguientes aspectos? Marque con una x sólo un casillero para cada fi la.</p> <p>Muy bien, bien, regular, mal.</p> <p>La participación de los padres</p> <p>El trabajo en equipo del personal</p> <p>La comunicación entre sus miembros</p> <p>La colaboración de los profesores en las actividades que propone la dirección</p> <p>El entusiasmo de los profesores</p> <p>El orgullo de los profesores por pertenecer a la escuela</p> <p>Las relaciones entre profesores</p> <p>Las relaciones entre profesores y estudiantes</p> <p>Las relaciones entre estudiantes</p> <p>Las relaciones entre profesores y padres de familia</p> <p>La comunicación con las autoridades educativas fuera de la escuela</p> <p><b>22/(9)27.</b> ¿Cuáles de las siguientes situaciones considera usted que son un problema en su escuela? Marque con una x sólo un casillero para cada fila.</p> <p>No es un problema, es un problema menor, es un problema moderado, es un problema serio</p> <p>Las bajas expectativas de los profesores en relación con los estudiantes.</p> <p>El desconocimiento/dificultades de acceso a los documentos curriculares o planes de estudios.</p> <p>El ausentismo de los estudiantes.</p> <p>Las malas relaciones entre estudiantes y profesores.</p> <p>Los profesores de la escuela cambian constantemente.</p> <p>La falta de apoyo de los padres para el aprendizaje del estudiante en casa.</p> <p>Falta de respuesta de los profesores a las necesidades individuales de los estudian.</p> <p>El ausentismo de los profesores.</p> <p>Falta de respeto de los alumnos hacia sus profesores.</p> <p>El equipo docente se resiste al cambio.</p> <p>Insuficiente tiempo para la enseñanza...(continua).</p>



Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/SERCE/2010/q_p_mexico.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/SERCE/2010/q_p_mexico.pdf</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.3. Opinión expresada por el profesorado en base a su labor educativa.	X	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2006. Resultados Nacionales. INEE, 2008	(15) expectativas y satisfacción docente con la escuela	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/SERCE/Completo/serce2006completo.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/SERCE/Completo/serce2006completo.pdf</a>
<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/SERCE/2010/q_p_mexico.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/SERCE/2010/q_p_mexico.pdf</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.3. Opinión expresada por el profesorado en base a su labor educativa.	X	Análisis multinivel de la calidad educativa en México ante los datos de PISA 2006 INEE, Diciembre 2008	(126) factores que inciden; altas expectativas (127) Edmonds (1979), Scott y Walberg (1979) incluyen los aspectos de liderazgo en altas expectativas en los estudiantes; ambiente propicio en la escuela;	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Multinivel/Completo/multinivelcompleto.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Multinivel/Completo/multinivelcompleto.pdf</a>

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (23-25)	
2006	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)  National Center for Education Statistics	PIRLS  SCHOOL QUESTIONNAIRE	<b>23/(9)22</b> How would you characterize each of the following within your school? Check one circle for each line. Very high High Medium Low Very low a) Teachers' job satisfaction b) Teachers' expectations for student achievement c) Parental support for student achievement d) Students' regard for school property e) Students' desire to do well in school f) Students' regard for each other's welfare	<b>23/¿</b> Cómo describirías a cada una de los siguientes características dentro de su escuela? Rodee con un círculo para cada línea. Bajo Medio Alto Muy alto Muy bajo a) Satisfacción del trabajo docente b) las expectativas de los docentes hacia el rendimiento estudiantil c) el apoyo de los padres hacia el logro del estudiante d) respecto del estudiante hacia la propiedad e) el deseo de los estudiantes a hacer bien en la escuela f) respecto del estudiante hacia el bienestar del otro
			<b>24/41.</b> How much do you agree with the following statements? Check one circle for each line. Agree a lot, Agree a little, Disagree a little, Disagree a lot a) I am content with my profession as a teacher b) I am satisfied with being a teacher at this school c) I would describe the teachers at this school as a satisfied group d) I had more enthusiasm when I began teaching than I have now e) I do important work as a teacher	<b>24/¿</b> Cuánto está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Rodee con un círculo para cada línea. Bastante de acuerdo, Un poco de acuerdo, Un poco en desacuerdo, Bastante en desacuerdo a) Estoy contento con mi profesión como profesor b) Estoy satisfecho de ser un maestro en esta escuela c) Describiría a los maestros en esta escuela como un grupo satisfecho d) Tenía más entusiasmo cuando empecé a enseñar que ahora e) puedo hacer una importante labor como docente
		Student Questionnaire	<b>25/(14)14</b> What do you think about reading? Tell how much you agree with each of these statements. Fill one circle for each line. Agree Agree Disagree Disagree a lot a little a little a lot a) I read only if I have to b) I like talking about books with other people c) I would be happy if someone gave me a book as a present d) I think reading is boring e) I need to read well for my future f) I enjoy reading	<b>25/¿</b> Qué piensa usted acerca de la lectura? Diga el nivel de acuerdo de cada una de estas declaraciones. Rodee un círculo para cada línea. Bastante de acuerdo Un poco de acuerdo Un poco en desacuerdo Bastante en desacuerdo a) Yo sólo leo si tengo que hacerlo b) Me gusta hablar de libros con otras personas c) Yo sería feliz si alguien me regalara un libro d) Creo que leer es aburrido e) Tengo que leer bien para mi futuro f) Me gusta leer

Enlace cuestionario	Dimensión		Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06_SchoolQuestionnaire.pdf">http://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06_SchoolQuestionnaire.pdf</a>	1. Expectativas y metas educativas.	4. Obstáculos y facilitadores.	1.4. Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.	X	PIRLS 2006INTERNACIONAL REPORT. IEA's progress in International Reading Literacy Study In Primary Schools in 40 countries. IEA, 2007	(271) Expectativas docentes hacia el rendimiento de los estudiantes	<a href="http://pirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf">http://pirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf</a>
			4.3. Opinión expresada por el profesorado en base a su labor educativa y a la Educación en gen			(271) Expectations for student achievement: Teachers' expectations for student achievement	
<a href="http://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06_SchoolQuestionnaire.pdf">http://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06_SchoolQuestionnaire.pdf</a>	4. Obstáculos y facilitadores.		4.3. Opinión expresada por el profesorado en base a su labor educativa y a la Educación en general.	X	PIRLS 2006INTERNACIONAL REPORT. IEA's progress in International Reading Literacy Study In Primary Schools in 40 countries. IEA, 2007	(271) Índice de las principales percepciones del clima escolar con tendencias: satisfacción laboral docente	<a href="http://pirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf">http://pirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf</a>
<a href="http://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06_StudentQuestionnaire.pdf">http://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06_StudentQuestionnaire.pdf</a>			4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.		INFORME ESPAÑOL PIRLS 2006 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA	(78) En todos los casos, cuanto más positiva es esa actitud, más alto es el rendimiento en comprensión lectora.	

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (26-30)	
2006	Junta de Andalucía  Consejería de Educación  Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa	Prueba de la evaluación de diagnóstico cuestionario de contexto familia  2º eso	<p><b>26/(3)9.</b> ¿Hasta qué nivel educativo esperan ustedes que estudie su hijo o hija? Marque sólo una cruz en cada columna. Padre Madre</p> <p>Hasta terminar los estudios obligatorios (ESO)</p> <p>Hasta terminar un Ciclo Formativo después de la ESO (Grado Medio)</p> <p>Hasta terminar el Bachillerato</p> <p>Hasta terminar un Ciclo Formativo de Grado Superior</p> <p>Hasta terminar una carrera universitaria</p> <hr/> <p><b>27/(4).</b> 11. Por favor, indiquen con una cruz hasta qué punto están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la lectura. Muy d.a, Bast d.a, Poc d.a, Nada d.a.</p> <p>Leo sólo por obligación</p> <p>Me gusta hablar de libros con otras personas</p> <p>Me gusta pasar mi tiempo libre leyendo</p> <p>Leo sólo si necesito información</p> <p>Leer es una actividad importante en mi casa</p>	
2007	National Center for Education Statistics Institute of Education Sciences	TIMSS 2007_8th_grade_Student_Questionnaire	<p><b>28/(8)7.</b> How far in school do you expect to go? Fill in one oval.</p> <p>some high school</p> <p>finish high school</p> <p>some vocational/technical education</p> <p>after high school</p> <p>some community college, college, or university courses ....</p> <p>finish community college, college, or university .....</p> <p>I don't know....</p>	<p><b>28/7.</b> ¿Cómo de lejos esperas llegar en los estudios? Rodee con una forma ovalada.</p> <p>algunos cursos de secundaria</p> <p>terminar la escuela secundaria</p> <p>algún tipo de educación vocacional / técnica después de la secundaria</p> <p>un colegio de la comunidad, la universidad, o estudios universitarios</p> <p>acabar el colegio de la comunidad, el colegio o la universidad</p> <p>No lo sé ....</p>
		1999_8th_grade_Student_Questionnaire	<p><b>29/(9) 12.</b> My mother thinks it is important for me to... Fill in one oval on each line.</p> <p>Strongly Strongly agree Agree Disagree disagree</p> <p>a) do well in science at school</p> <p>b) do well in mathematics at school.</p> <p>c) do well in English at</p>	<p><b>29/(9) 12.</b> Mi madre piensa que es importante para mí ...</p> <p>Rellene con un óvalo en cada línea.</p> <p>Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo</p> <p>a) Ser bueno en ciencias en la escuela</p> <p>b) Ser bueno en matemáticas en la escuela.</p> <p>c) Ser bueno en Inglés en la escuela.</p> <p>d) tener tiempo para divertirme.</p> <p>e) ser bueno en los deportes.</p>
			<p><b>30/14.</b> Most of my friends think it is important to... Fill in one oval on each line. Strongly, Strongly agree, Agree Disagree disagree</p> <p>a) do well in science at school</p> <p>b) do well in mathematics at school.</p> <p>c) do well in English at school.</p> <p>d) have time to have fun.</p> <p>e) be good at sports.</p>	<p><b>30/14.</b> La mayoría de mis amigos piensan que es importante. Rellene con un óvalo en cada línea. Muy de acuerdo, de acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo.</p> <p>a) Ser bueno ciencias en la escuela</p> <p>b) Ser bueno en matemáticas en la escuela.</p> <p>c) Ser bueno en Inglés en la escuela.</p> <p>d) tener tiempo para divertirme.</p> <p>e) ser bueno en los deportes.</p>

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.redes-cepalcala.org/inspector/PED/PE D%202006-2007/CUESTIONARIO%20DE%20CONTEXT O%20FAMILI A%20SECUND ARIA.pdf">http://www.redes-cepalcala.org/inspector/PED/PE D%202006-2007/CUESTIONARIO%20DE%20CONTEXT O%20FAMILI A%20SECUND ARIA.pdf</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.1. Nivel de aspiraciones educativas.	X	EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO  Informe  2006-2007  Consejería de Educación Junta de Andalucía	(47). Expectativas sobre el nivel educativo a alcanzar	<a href="http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/INFORME%20CONSEJERIA%20EV.%20DE%20DIAGNOSTICO.pdf">http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/INFORME%20CONSEJERIA%20EV.%20DE%20DIAGNOSTICO.pdf</a>
	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.				
<a href="http://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/T07_StudentQ_IS_G8.pdf">http://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/T07_StudentQ_IS_G8.pdf</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.3. Niveles a los que se aspira llegar.	X	Informe INCE 2003: Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003	(85) escuelas eficaces congruencia entre las expectativas de los padres, de los estudiantes y del propio centro. (88) Las percepciones que tienen los estudiantes y los profesores	<a href="http://www.institutodeevaluacion.mec.es/evaluacion/publicaciones/estudios-ie.html#TIMSS_2003_2">http://www.institutodeevaluacion.mec.es/evaluacion/publicaciones/estudios-ie.html#TIMSS_2003_2</a>
<a href="http://nces.ed.gov/timss/pdf/1999_8th_grade_Student_Questionnaire.pdf">http://nces.ed.gov/timss/pdf/1999_8th_grade_Student_Questionnaire.pdf</a>	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.				
	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.				

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (31-34)	
2007	National Center for Education Statistics Institute of Education Sciences	1999_8th_gra de_Student_ Questionnaire	<b>31/(10)15.</b> I think it is important to... Fill in one oval on each line. Strongly Strongly agree Agree Disagree disagree a) do well in science at school..... b) do well in mathematics at school. c) do well in English at school. d) have time to have fun. e) be good at sport	<b>31/15.</b> Creo que es importante ... Rellene un óvalo en cada línea. Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo a) Ser bueno en ciencias en la escuela b) Ser bueno en matemáticas en la escuela. c) Ser bueno en Inglés en la escuela. d) tener tiempo para divertirme e) ser bueno en los deportes.
			<b>32/(12) 24.</b> What do you think about mathematics? Fill in one oval on each line. Strongly Strongly agree Agree Disagree disagree a) I enjoy learning mathematics. b) Mathematics is boring. c) Mathematics is an easy subject. d) Mathematics is important to everyone's life. .... e) I would like a job that	<b>32/24.</b> ¿Qué piensa usted acerca de las matemáticas? Rellene un óvalo en cada línea. Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo a) Me gusta aprender matemáticas. b) Las matemáticas son aburridas. c) Las matemáticas son un tema fácil. d) Las matemáticas son importantes para la vida de todos. ....
			<b>33/(13) 25.</b> I need to do well in mathematics... Fill in one oval on each line. Strongly Strongly agree Agree Disagree disagree a) to get the job I want. b) to please my parent(s). c) to get into the high school or university I prefer. . d) to please myself.	<b>33/25.</b> Tengo que hacerlo bien en matemáticas ... Rellene un óvalo en cada línea. Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo a) para conseguir el trabajo que quiero b) para complacer a mi padre (s). c) para entrar en la escuela secundaria o en la universidad que prefiero. . d) para complacerme a mí mismo.
2008	Junta de Andalucía  Consejería de Educación  Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa	PRUEBA DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO  Cuestionario de contexto ALUMNADO  2º ESO	<b>34/(4). 10.</b> ¿Hasta qué nivel educativo esperas alcanzar? Hasta terminar los estudios obligatorios (ESO) Hasta terminar un Ciclo Formativo después de la ESO (Grado Medio) Hasta terminar el Bachillerato Hasta terminar un Ciclo Formativo de Grado Superior Hasta terminar una carrera universitaria	

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://nces.ed.gov/timss/pdf/1999_8th_grade_Student_Questionnaire.pdf">http://nces.ed.gov/timss/pdf/1999_8th_grade_Student_Questionnaire.pdf</a>	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	X	Informe INCE 2003: Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003	(85) escuelas eficaces congruencia entre las expectativas de los padres, de los estudiantes y del propio centro. (88) Las percepciones que tienen los estudiantes y los profesores	<a href="http://www.institutodeevaluacion.mec.es/evaluacion/publicaciones/estudios-ie.html#TIMSS_2003_2">http://www.institutodeevaluacion.mec.es/evaluacion/publicaciones/estudios-ie.html#TIMSS_2003_2</a>
	2. Justicia social y Educación.	2.3. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.				
<a href="http://www.rede-s-cepalc.org/instructor/PED/PE D%202007-2008/CUESTIONARIO%20ALUMNADO%20SECUNDARIA.pdf">http://www.rede-s-cepalc.org/instructor/PED/PE D%202007-2008/CUESTIONARIO%20ALUMNADO%20SECUNDARIA.pdf</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.3. Niveles a los que se aspira llegar.	x	Evaluación general de diagnóstico 2009 Educación Primaria. Cuarto curso INFORME DE RESULTADOS	(158-160;208) Expectativa de nivel de estudios y su influencia en los resultados (209) Rendimiento en función de las expectativas del alumnado (209) Relación entre rendimiento y expectativas fam.	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/evaluacion-general-diagnostico/pdf-completo-informe-egg-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e">http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/evaluacion-general-diagnostico/pdf-completo-informe-egg-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e</a>

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (35-45)
2009	Gobierno de Chile Ministerio de Educación	OCDE Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) 2009  Cuestionario establecimiento	<b>35/(17) P18</b> ¿Cuál de las siguientes afirmaciones caracteriza mejor las expectativas de los padres sobre el establecimiento? (Marque un solo casillero) Hay presión constante de muchos padres, que esperan que el establecimiento establezca estándares de educación muy altos y que los alumnos los alcancen 1 La presión sobre el establecimiento para que alcance estándares de educación más altos entre los alumnos viene sólo de una minoría de los padres 2 La presión de parte de los padres sobre la escuela para alcanzar estándares académicos más altos entre los estudiantes es muy escasa
		Cuestionario alumnado	<b>36/(22)P33</b> Pensando acerca de lo que has aprendido en el colegio, ¿cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?(Marca un casillero en cada fila) Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo a) El colegio ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela 1 2 3 4 b) El colegio ha sido una pérdida de tiempo c) El colegio me ha dado confianza para tomar decisiones 1 2 3 4 d) El colegio me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo 1 2 3 4
		Cuestionario familias	<b>37/(7)P6</b> ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre la lectura?(Marque un solo casillero en cada fila) Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo a) La lectura es uno de mis pasatiempos favoritos 1 2 3 4 b) Me siento feliz si recibo un libro de regalo 1 2 3 4 c) Para mí, la lectura es una pérdida de tiempo 1 2 3 4 d) Disfruto yendo a una librería o biblioteca)
			<b>38/(14)P14</b> ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones? (Marque un solo casillero en cada fila) Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo a) La mayoría de los profesores de mi hijo/a parecen competentes y dedicados b) Los niveles de logro en el colegio de mi hijo/a son altos c) Estoy contento con los contenidos enseñados y con los métodos de educación usados en el colegio de mi hijo/a d) Estoy satisfecho con el ambiente de disciplina que hay en el colegio de mi hijo/a e) Los avances de mi hijo/a son cuidadosamente monitoreados en el colegio f) El colegio de mi hijo/a entrega información periódica y útil sobre sus avances g) El colegio de mi hijo/a hace un buen trabajo educacional con sus alumnos
2009	AVACO (Jornet et al., 2009)	AVACO ANÁLISIS DE VARIABLES DE CONTEXTO Cuestionario para profesorado y	<b>39/(3)</b> Escala de valoración: 1. Nada/nunca, 2. Muy poco/casi nunca, 3. Algo/pocas veces, 4. Bastante/con frecuencia, 5. Mucho/muchas veces, 6. Totalmente/siempre. <b>26.</b> Este trabajo me permite mejorarme como persona.
			<b>40/28.</b> Considero mi trabajo como útil para la sociedad.
			<b>41/(4) 47.</b> Se trabaja para que los estudiantes sean buenos ciudadanos.
			<b>42/(5) 4.</b> Lo que los alumnos aprenden les va a servir si desean encontrar trabajo al finalizar la ESO.
		Cuestionario para Directores escolares.	<b>43/(3) 26.</b> Este trabajo me permite mejorarme como persona.
			<b>44/28.</b> Considero mi trabajo como útil para la sociedad.
			<b>45/(4) 47.</b> Se trabaja para que los estudiantes sean buenos ciud.



Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Cuestionarios_PISA_2009.zip">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Cuestionarios_PISA_2009.zip</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	X	Resultados Pisa Chile 2009. Competencias de los Estudiantes Chilenos de 15 años en Lectura, Matemática y Ciencias. SIMCE, 2011.	(149) el aprendizaje de los alumnos se ve afectado por: “Bajas expectativas de los profesores respecto de sus estudiantes”,	<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2009/Resultados_PISA_2009_Chile_Final.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2009/Resultados_PISA_2009_Chile_Final.pdf</a>
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Cuestionarios_PISA_2009.zip">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Cuestionarios_PISA_2009.zip</a>	2. Justicia social y Educación. 3. Valor diferencial de la Educación.	2.2. Percepción de su propia 3.1. Importancia de la educación para 4.2. Opinión expresada por las	X	Resultados Pisa Chile 2009. Competencias de los Estudiantes Chilenos de 15 años en Lectura, Matemática/Ciencias. SIMCE, 2011	(16) importancia fundamental de la lectura para desenvolverse en los ámbitos personal y social.	<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2009/Resultados_PISA_2009_Chile_Final.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2009/Resultados_PISA_2009_Chile_Final.pdf</a>
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Cuestionarios_PISA_2009.zip">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Cuestionarios_PISA_2009.zip</a>	4. Obstáculos 4.2. Opinión 1. Expectativas y metas educativas.	2.2. Percepción de su propia 3.1. Importancia de la educación para 4.2. Opinión expresada por las 1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	X	Resultados Pisa Chile 2009. Competencias de los Estudiantes Chilenos de 15 años en Lectura, Matemática y Ciencias. SIMCE, 2011 OCDE	(86) Las expectativas de las familias y los estudiantes;	<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2009/Resultados_PISA_2009_Chile_Final.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2009/Resultados_PISA_2009_Chile_Final.pdf</a>
Laboratori de Medició	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	X	Sociedad Española de Pedagogía. (2012). Monográfico Los cuestionarios de contexto en la evaluación de sistemas educativos. Revista Bordón, 2		

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (46-53)
2009	AVACO (Jornet et al., 2009)	AVACO ANÁLISIS DE VARIABLES DE CONTEXTO Cuestionario para familias.	<b>46/(5)</b> Escala de valoración: 1. Nunca, 2. A veces, 3. Casi siempre, 4. Siempre. En la relación que mantienen con su hijo/a: 2. Creemos que lo mejor es estimularle en los estudios.
		Cuestionario de alumnos. 4º Curso de ESO	<b>47/(3)</b> ¿Hasta qué nivel piensas seguir estudiando? Estudios obligatorios, bachillerato, formación profesional, carrera universitaria, no lo sé.
			<b>48/(4)</b> Escala de val: 1. Muy poco, 2. Poco, 3. Normal, 4. Bastante, 5. Mucho. ¿Cómo crees TÚ que ERES? Inteligente, trabajador/a, responsable, buen/a estudiante, simpático/a, tímido/a, ayudo a los demás, gusto a la gente.
			<b>49/Escala de valoración:</b> 1. Nada/nunca, 2. Muy poco/casi nunca, 3. Mucho/muchas veces, 4. Totalmente/siempre. Sobre las asignaturas, pienso que: Me gusta/me interesa: lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, valenciano, inglés. Me resulta fácil... Saco buenas notas en.... Es importante para mí ir bien en...
			<b>50/Sobre mí mismo/misma, como estudiante, creo que:</b> Me gusta estudiar, soy bueno en la mayoría de asignaturas, creo que soy capaz de obtener buenas notas.
			<b>51/(5)</b> 1. Totalmente en desacuerdo/nunca, 2. En des/casi nunca, 3. D.a/muchas veces, 4. Totalmente d.a/siempre. ¿Qué crees que piensan tus padres sobre ti? Piensan que soy inteligente. Piensan que soy buen estudiante. Piensan que puedo sacar buenas notas.
			<b>52/¿Qué crees que piensan tus profesores/as sobre ti?</b> Piensan que soy inteligente. Piensan que soy buen estudiante. Piensan que puedo sacar buenas notas
			<b>53/Por favor, dinos si estás de acuerdo con las siguientes frases acerca de tu clase:</b> Los profesores están contentos cuando ven que aprendemos y trabajamos bien. La mayoría de los compañ. estamos contentos con lo que aprendemos en clase. Al finalizar el curso voy a tener un buen nivel para continuar en los cursos sig. Lo que estoy aprendiendo me va a servir si decido buscar trabajo al terminar la ESO. La mayor parte de mis compañeros dejan trabajar a los demás. La mayor parte de mis compañeros quieren aprender. La mayor parte de los compañeros quieren trabajar tan bien como lo hacen los mejores de la clase. Me siento orgulloso de mi trabajo en clase. La distribución de la clase permite trabajar a gusto.

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
Laboratori de Medició	2. Justicia social y Educación.	2.3. Percepción de las fam. y alumn. acerca del	X	Sociedad Española de Pedagogía. (2012). Monográfico Los cuestionarios de contexto en la evaluación de sistemas educativos. Revista Bordón, 2		
	1. Expectativas y metas educativas.	1.3. Niveles a los que se aspira llegar.				
		1.5. Opinión expresada sobre su propia valoración				
	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en				
	1.Expectativas y metas educativas.	1.5. Opinión expresada sobre cómo se				
		1.4. Expectativas del profesorado y las familias				
		1.4. Expectativas del prof. y las familias				
3. Valor diferencial de la Educación.		3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.				

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (54-66)
2009	AVACO (Jornet et al., 2009)	AVACO ANÁLISIS DE VARIABLES DE CONTEXTO Cuestionario de alumnos. 4º Curso de ESO	<b>54/(8)</b> Escala de valoración: 1. Nunca, 2. A veces, 3. Casi siempre, 4. Siempre. En la relación que mantienes con tus padres: Te obligan a estudiar. Creen que lo mejor es estimularte en tus estudios. Estudias si tú quieres. Siempre te ayudan a estudiar. Te exigen que apruebes. Si apruebas recibes muestras de su consideración (premios, abrazos, etc.) Estudiar es asunto tuyo y del Centro escolar Premian siempre tu esfuerzo, aunque no apruebes En casa sólo haces lo que te mandan Participas de las tareas de la casa En casa sólo haces lo que quieres Cuando llegas a casa tienes todo hecho Te castigan o reprenden cuando no cumples tus obligaciones Pastáis conjuntamente las normas y los castigos Recibes premios o castigos independientemente de lo que hagas bien o mal Te dicen lo que les duele que no les obedezcas
			<b>55/(9)</b> Escala de valoración: 1. No, nada, 2. Un poco, 3. Bastante, 4. Sí, mucho. Valora, ¿tus padres creen que estás motivado por estudiar?
			<b>57/Escala de valoración:</b> 1. Ninguna, 2. Alguna, 3. Bastante, 4. Mucha. ¿Cuál es tu motivación real por tus estudios?
			<b>56/Marca con una x.</b> ¿Hasta qué nivel de estudios quieren tus padres que llegues? Estudios obligatorios, bachillerato, formación profesional, carrera universitaria, no lo sé.
			<b>58/</b> ¿Qué importancia dan tus padres a tus resultados académicos en? Mat, Leng castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, valenciano, lengua extranjera.
			<b>59/(3)</b> 26. Este trabajo me permite mejorarme como persona.
		Cuestionario para profesorado y tutores (ESO).	<b>60/28.</b> Considero mi trabajo como útil para la sociedad.
			<b>61/(4)</b> 47. Se trabaja para que los estudiantes sean buenos ciudadanos.
			<b>62/(5)</b> 4. Lo que los alumnos aprenden les a servir si desean encontrar trabajo al finalizar la ESO.
			<b>63/(3)</b> ¿Hasta qué nivel piensas seguir estudiando? Hasta la ESO, Bachillerato, Formación profesional, Carrera universitaria, no lo sé.
		Cuestionario alumnado de 6º Primaria	<b>64/(4)</b> Escala de valoración: 1. Muy poco, 2. Poco, 3. Normal, 4. Bastante, 5. Much. ¿Cómo crees TÚ que ERES? Inteligente, trabajador/a, responsable, buen/a estudiante, simpático/a, tímido/a, grande
			<b>66/Sobre mí mismo/misma, como estudiante, creo que:</b> Me gusta estudiar, soy bueno en la mayoría de asignaturas, creo que soy capaz de obtener buenas notas.
			<b>65/Escala de valoración:</b> 1. Nada/nunca, 2. Muy poco/casi nunca, 3. Mucho/muchas veces, 4. Totalmente/siempre. Me gusta/me interesa: lengua castellana, matemáticas, conocimiento del medio, valenciano, inglés. Me resulta fácil... Saco buenas notas en.... Es importante para mí ir bien en....

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
Laboratori de Medició	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	X	Sociedad Española de Pedagogía. (2012). Monográfico Los cuestionarios de contexto en la evaluación de sistemas educativos. Revista Bordón, 2		
	1. Expectativas y metas educativas.	1.5. Opinión expresada				
		1.3. Niveles a los que se aspira llegar.				
	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.				
	1. Expectativas y metas educativas.	1.3	X	Sociedad Española de Pedagogía. (2012). Monográfico Los cuestionarios de contexto en la evaluación de sistemas educativos. Revista Bordón, 2		
		1.5. Opinión expresada sobre cómo se				
4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.					

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (67-74)
2009	AVACO (Jornet et al., 2009)	AVACO ANÁLISIS DE VARIABLES DE CONTEXTO Cuestionario alumnado de 6º Primaria	<b>67/</b> Creo que mis padres piensan que: Soy inteligente, soy buen/a estudiante, puedo sacar buenas notas.
			<b>68/</b> Creo que mis profesores piensan que: Soy inteligente, soy buen/a estudiante, puedo sacar buenas notas.
			<b>70/</b> Marca con una x. ¿Hasta qué nivel de estudios esperan tus padres que llegues? ESO, Bachillerato, formación profesional, carrera universitaria, no lo sé.
			<b>69/(8)</b> Escala de valoración: 1. Ninguna, 2. Alguna, 3. Bastante, 4. Mucha. Valora ¿Tus padres creen que estás motivado por estudiar?
			<b>71/</b> Escala de valoración: 1. Ninguna, 2. Alguna, 3. Bastantes, 4. Mucha. ¿Cuál es tu motivación por los estudios?
			<b>72/</b> ¿Qué importancia dan tus padres a los resultados académicos en? Mat, Leng castellana, conocimiento del medio, valenciano, lengua extranjera.
2009	INEE Gobierno de México	Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante OCDE PISA 2009  CUESTIONARIO ESCOLAR PISA CLÁSICO	<b>73/P17</b> Indique en qué medida el aprendizaje de los alumnos en su escuela se ve limitado por los siguientes factores. (Marque una opción en cada renglón) Nada Muy poco En cierta medida Mucho a) Bajas expectativas de los profesores con respecto a los alumnos 1 2 3 4 b) Ausentismo de los alumnos 1 2 3 4 c) Relaciones deficientes entre profesores y alumnos 1 2 3 4 d) Desorden en las clases provocado por los alumnos 1 2 3 4 e) Los maestros no cubren las necesidades individuales de los alumnos 1 2 3 4 f) Ausentismo de los maestros 1 2 3 4 g) Alumnos que se saltan algunas clases 1 2 3 4 h) Falta de respeto de los alumnos a los maestros 1 2 3 4 i) Resistencia al cambio por parte del personal 1 2 3 4 j) Consumo de alcohol o drogas ilícitas por parte de los alumnos 1 2 3 4 k) Maestros demasiado estrictos con los alumnos 1 2 3 4 l) Los alumnos intimidan, atemorizan u hostigan a otros alumnos 1 2 3 4 m) Falta de estímulo a los alumnos para desarrollar todo su potencial 1 2 3 4
2009	INEE Gobierno de México	Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante OCDE PISA 2009  CUESTIONARIO ESCOLAR PISA CLÁSICO	<b>74/P18</b> ¿Cuál de las afirmaciones siguientes define mejor las expectativas de los padres hacia su escuela? (Marque sólo una opción) Hay una constante presión por parte de muchos padres que esperan que nuestra escuela imponga niveles académicos muy altos y que nuestros alumnos los alcancen. 1 La presión sobre la escuela para que los alumnos alcancen niveles académicos más altos proviene de una minoría de padres. 2 Prácticamente no hay presión sobre la escuela por parte de los padres para que los alumnos alcancen niveles académicos más altos.

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
Laboratori de Medició	1. Expectativas y metas educativas.	1.4. Expectativas del profesorado	X	Sociedad Española de Pedagogía. (2012). Monográfico Los cuestionarios de contexto en la evaluación de sistemas educativos. Revista Bordón, 2		
		1.5. Opinión del profesor				
	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importe de la educación para la vida.				
<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2009/cuest_escuela_pisa09.zip">http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2009/cuest_escuela_pisa09.zip</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.	X	México en PISA 2009 INEE, 2010	(130) Los padres más preparados tienen mayor aprecio por el valor de una mayor escolaridad. (45) La competencia lectora permite el logro de las aspiraciones personales de diferente naturaleza.	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf</a>
<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2009/cuest_escuela_pisa09.zip">http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Bases_Datos/PISA2009/cuest_escuela_pisa09.zip</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	X	México en PISA 2009 INEE, 2010	(130) Los padres más preparados tienen mayor aprecio por el valor de una mayor escolaridad. (45) La competencia lectora permite el logro de las aspiraciones personales de diferente naturaleza.	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf</a>

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (75-78)
2009	INEE Gobierno de México	Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante OCDE PISA 2009 CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE	<p><b>75/P47</b> ¿Cuál de los siguientes niveles educativos esperas terminar? (Marca todos los que se apliquen a tu caso)</p> <p>a) Secundaria..... 1</p> <p>b) Profesional Técnico..... 1</p> <p>c) Bachillerato (Preparatoria, ColBach, Vocacional, Conalep, etcétera)..... 1</p> <p>d) Técnico Superior Universitario..... 1</p> <p>e) Licenciatura, Maestría o Doctorado..... 1</p>
2009	MINISTERIO DE EDUCACIÓN INSTITUTO DE EVALUACIÓN (ESPAÑA)  Gobierno de Cantabria	<p>EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO CURSO 2009/10 EDUCACIÓN PRIMARIA CUARTO CURSO</p> <p>CUESTIONARIO DE CONTEXTO ALUMNAS Y ALUMNOS</p>	<p><b>76/(15)</b> Sobre la satisfacción con la educación de tu colegio, indica el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (Marca sólo UNA casilla en cada fila.) Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo</p> <p>139. - En mi colegio hay normas razonables</p> <p>140. - Mi colegio es muy bueno</p> <p>141. - En general, me gusta venir al colegio</p> <p>142. - Las clases son entretenidas.</p> <p>143. - El trabajo que hago en las clases me gusta mucho.</p> <p>144. - Aprendo cosas interesantes y útiles.</p> <p>145. - Me gustaría cambiar de colegio.</p>
2009	IEA  Ministerio de Educación Chile	<p>Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009 Aplicación Definitiva</p> <p>Cuestionario del estudiante</p>	<p><b>77/(3) P3</b> ¿Cuál de los siguientes niveles educacionales crees que vas a completar? (Por favor, marca un solo casillero)</p> <p>Una carrera en la universidad o estudios de posgrado (magíster o doctorado) 1</p> <p>Una carrera en un instituto profesional o centro de formación técnica 2</p> <p>Educación media (Científico Humanista o Técnico Profesional) 3</p> <p>8° básico 4</p> <p>No espero completar 8° básico</p> <hr/> <p><b>78/(17) P18</b> ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones acerca de ti y tu escuela? (Por favor, marca un solo casillero en cada fila)</p> <p>Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo</p> <p>a) La mayoría de mis profesores(as) me tratan de manera justa 1 2 3 4</p> <p>b) Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de los(as) profesores(as)</p> <p>c) A la mayoría de los(as) profesores(as) les interesa el bienestar de los estudiantes</p> <p>d) En mi escuela me siento como un extraño 1 2 3 4</p> <p>e) La mayoría de mis profesores(as) realmente escuchan lo que tengo que decir</p> <p>f) Si necesito ayuda extra, mis profesores(as) me la darán 1 2 3 4</p> <p>g) Tengo miedo de ser víctima de matonaje por parte de otros estudiantes</p>



Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/BasesDatos/PISA2009/cuest_escuela_pisa09.zip">http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/BasesDatos/PISA2009/cuest_escuela_pisa09.zip</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.3. Niveles a los que se aspira llegar.	X	México en PISA 2009 INEE, 2010	(130) Los padres más preparados tienen mayor aprecio por el valor de una mayor escolaridad. (45) competencia lectora permite el logro de las aspiraciones.	<a href="http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf">http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf</a>
<a href="http://www.educantabria.es/docs/planes/evaluacion_educativa/Contexto_Alumnos_primaria.pdf">http://www.educantabria.es/docs/planes/evaluacion_educativa/Contexto_Alumnos_primaria.pdf</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.	X	Evaluación general de diagnóstico 2009 Educación Primaria. Cuarto curso INFORME DE RESULTADOS	(165) los alumnos que asignan a estas preguntas una valoración más baja, no obtienen puntuaciones medias significativamente diferentes.	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/evaluacion_generaldiagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e">http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/evaluacion_generaldiagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e</a>
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Cuestionario_del_estudiante.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Cuestionario_del_estudiante.pdf</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.1. Nivel de aspiraciones educativas.	X	ESTUDIO INTERNACIONAL DE CIVISMO Y CIUDADANIA IEA. INFORME ESPAÑOL INSTITUTO DE EVALUACIÓN	(47) Grado de confianza y actitud positiva en y hacia la institución escolar.	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff">http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff</a>
	4. Obstáculos y facilitadores.	4.3. Opinión expresada por el profesorado en base a su labor educativa y a la Educación en general.	X	ESTUDIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN CÍVICA Y FORMACIÓN CIUDADANA ICCS 2009 Primer informe nacional de resultados Chile - Junio 2010	(38) Esta actitud positiva es un “activo”, que puede ser muy útil al país si se la canaliza y se ofrecen las instancias en donde sea posible concretizar estas motivaciones.	<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Primer_informe_nacional_de_resultados_ICCS_2009.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Primer_informe_nacional_de_resultados_ICCS_2009.pdf</a>

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (79-82)
2009	IEA  Ministerio de Educación Chile	Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009 Aplicación Definitiva  Cuestionario del estudiante	<b>79/(18) P19</b> ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre la participación estudiantil en las escuelas? (Por favor, marca un solo casillero en cada fila) Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en des. a) La participación estudiantil en el funcionamiento de las escuelas puede hacer que las escuelas sean mejores b) Si los estudiantes trabajan juntos, pueden haber muchos cambios positivos en las escuelas c) Organizar grupos de estudiantes para que expresen sus opiniones podría ayudar a resolver problemas en las escuelas d) Todas las escuelas deberían tener un centro de alumnos e) Los estudiantes pueden tener más influencia sobre lo que sucede en las escuelas si actúan juntos en vez de hacerlo solos
		Cuestionario del profesor	<b>80/(13) P17</b> En su opinión, señale cuántos estudiantes en este establecimiento... (Por favor, seleccione un solo casillero en cada fila) Todos o casi todos, La mayoría, Algunos, Ninguno o casi ninguno. a) se comportan bien al entrar y salir del establecimiento b) tienen una actitud positiva hacia su propio establecimiento c) tienen una buena relación con los docentes y con el personal del establecimiento. d) cuidan las instalaciones y los materiales del establecimiento e) se portan bien en los recreos f) demuestran que se sienten parte de la comunidad escolar
		Cuestionario del establecimiento	<b>81/(19)P12</b> En su opinión, ¿en qué medida las siguientes afirmaciones describen la situación actual de este establecimiento?(Por favor, seleccione un solo casillero en cada fila) En gran medida, Moderadamente, Poco, Nada a) Los docentes tienen una actitud positiva hacia el establecimiento b) Los docentes sienten que pertenecen a la comunidad escolar c) Los docentes trabajan con entusiasmo d) Los docentes se enorgullecen de este establecimiento e) Los estudiantes disfrutan estar en el establecimiento f) Los estudiantes trabajan con entusiasmo g) Los estudiantes se enorgullecen de este establecimiento h) Los estudiantes se sienten parte de la comunidad escolar i) El personal profesional no docente se siente parte de la comunidad escolar j) Al personal profesional no docente le importa qué tan bien opera el establecim. k) El personal profesional no docente trabaja con entusiasmo l) El personal profesional no docente tiene una actitud positiva hacia el establecim.
2009	Ministerio de Educación Gobierno de Chile	Cuestionario Estudiantes 4° Básico SIMCE 2009	<b>82/4(2).</b> Pensando en tu experiencia en tu escuela, ¿estás de acuerdo con las siguientes frases? (Marca con una equis (x) sólo una alternativa para cada frase). 4 Siento que soy tan capaz de aprender como el resto de mis compañeros/as de cur. Aunque sea difícil una materia, con esfuerzo y estudio creo que puedo entenderla. En general entiendo muy poco de lo que me pasan en clases. Me cuesta concentrarme y poner atención en clases. Hago las tareas aunque me resulten difíciles. Mis cuadernos generalmente están incompletos. Me gusta estudiar para las pruebas. Para mí es importante sacarme buenas notas.

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Cuestionario_del_estudiante.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Cuestionario_del_estudiante.pdf</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por	X	ESTUDIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN CÍVICA Y FORMACIÓN CIUDADANA ICCS 2009 Primer informe nacional de resultados Chile - Junio 2010	(38) Esta actitud positiva es un “activo”, que puede ser muy útil al país si se la canaliza y se ofrecen las instancias en donde sea posible concretizar estas motivaciones.	<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Primer_informe_nacional_de_resultados_ICCS_2009.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Primer_informe_nacional_de_resultados_ICCS_2009.pdf</a>
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Cuestionario_del_profesor.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Cuestionario_del_profesor.pdf</a>		4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.				
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Cuestionario_del_establecimiento.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/civica/2009/Cuestionario_del_establecimiento.pdf</a>		4.3. Opinión expresada por el profesorado en base a su labor educativa y a la Educación en general.				
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios_alumnos/Cuestionarios_para_alumnos_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios_alumnos/Cuestionarios_para_alumnos_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.5. Opinión expresada sobre cómo se valora personalmente el alumnado y cómo le valoran.	X	Factores asociados con el rendimiento escolar. SIMCE 2010, Educación matemática 4º Básico. Documento de trabajo número 2	(12) percepción del alumnado respecto a las clases	<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Documentos_tecnicos_investigadores/Factores%20Asociados%20SIMCE%202010.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Documentos_tecnicos_investigadores/Factores%20Asociados%20SIMCE%202010.pdf</a>

<b>Año</b>	<b>Autoría</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Ítem (83-87)</b>
2009	Ministerio de Educación Gobierno de Chile	Cuestionario Estudiantes 4° Básico SIMCE 2009	<p><b>83/5(3)</b> Pensando ahora en cómo te va en Educación Matemática, ¿estás de acuerdo con las siguientes frases? (Marca con una equis (x) sólo una alternativa para cada frase).</p> <p>Si Más o menos No</p> <p>En general me va bien en matemática.</p> <p>Me gustaría tener más clases de matemática en la escuela.</p> <p>Matemática me cuesta más que al resto de mis compañeros y compañeras.</p> <p>Cuando en matemática no entiendo algo a la primera, siento que nunca llegaré a entenderlo.</p> <p>Aprendo con facilidad y rapidez matemática.</p> <p>No soy bueno para matemática, y creo que nunca me irá muy bien en esta materia.</p> <p>Me entretiene estudiar matemática.</p> <p>Me saco buenas notas en matemática sin necesidad de estudiar.</p> <p>Las clases de matemática son fáciles y no necesito esforzarme para que me vaya bien.</p> <p>Si estudio, me va bien en matemática.</p>
		Cuestionario Estudiantes 8° SIMCE 2009	<p><b>84/23(8).</b> Pensando en el futuro, ¿cuál es el nivel de educación más alto que crees que vas a poder completar? (Marca con una equis (X) sólo una alternativa).</p> <p>No creo que llegue a completar 4° año de Educación Media</p> <p>4° año de Educación Media</p> <p>Una carrera en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica</p> <p>Una carrera en la Universidad</p>
			<p><b>85/24(8).</b> Cuál es el nivel de educación más alto que te gustaría completar?(Marca con una equis (X) sólo una alternativa).</p> <p>4° año de Educación Media</p> <p>Una carrera en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica</p> <p>Una carrera en la Universidad</p>
		Cuestionario Padres y Apoderados SIMCE 2009 4° Básico	<p><b>86/24 (7).</b> ¿Cuál cree Ud. que es el nivel de educación más alto que el estudiante va a poder completar? Marque con una equis (X) una sola alternativa.</p> <p>No creo que complete 4° año de Educación Media</p> <p>4° año de Educación Media Técnico Profesional</p> <p>4° año de Educación Media Científico Humanista</p> <p>Una carrera en la Universidad</p> <p>Estudios de Postgrado</p> <p>Una carrera en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica</p>
			<p><b>87/25 (7).</b> ¿A qué nivel de educación le gustaría a Ud. que llegara el estudiante? Marque con una equis (X) una sola alternativa.</p> <p>4° año de Educación Media Técnico Profesional</p> <p>4° año de Educación Media Científico Humanista</p> <p>Una carrera en la Universidad</p> <p>Estudios de Postgrado</p> <p>Una carrera en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica</p>

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_alumnos/Cuestionarios_para_alumnos_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_alumnos/Cuestionarios_para_alumnos_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.5. Opinión expresada sobre cómo se valora personalmente el alumnado y cómo le valoran.	X	Factores asociados con el rendimiento escolar. SIMCE 2010, Educación matemática 4° Básico. Documento de trabajo número 2	(12) percepción del alumnado respecto a las clases	<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Documentos_tecnicos_investigadores/Factores%20Asociados%20SIMCE%202010.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Documentos_tecnicos_investigadores/Factores%20Asociados%20SIMCE%202010.pdf</a>
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_alumnos/Cuestionarios_para_alumnos_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_alumnos/Cuestionarios_para_alumnos_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip</a>			X	PLANES DE MEJORAMIENTO SEP: SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS Y APRENDIZAJES DE POLÍTICA Marzo, 2010 CEPPE	(37) Cultura de altas expectativas	<a href="http://w3app.mineduc.cl/DePublico/estudios_evaluaciones_recientes_detalle_ficha">http://w3app.mineduc.cl/DePublico/estudios_evaluaciones_recientes_detalle_ficha</a>
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_padres/Cuestionarios_para_padres_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_padres/Cuestionarios_para_padres_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.1. Nivel de aspiraciones educativas.	X	Factores asociados con el rendimiento escolar. SIMCE 2010, Educación matemática 4° Básico. Documento de trabajo número 2	(12) Perspectiva de la familia respecto del aprendizaje de sus progenitores	<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Documentos_tecnicos_investigadores/Factores%20Asociados%20SIMCE%202010.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Documentos_tecnicos_investigadores/Factores%20Asociados%20SIMCE%202010.pdf</a>

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (88-91)	
2009	Ministerio de Educación Gobierno de Chile	Cuestionario Docentes SIMCE 2009 4° Básico	<b>88/21 (4).</b> De acuerdo a su experiencia, ¿cuántos de los estudiantes de este curso diría que...? Marque con una equis (X) sólo una alternativa para cada afirmación. Todos o casi todos, Más de la mitad, La mitad Menos de la mitad, Pocos o muy pocos: Se muestran realmente interesados en estudiar. Se muestran habitualmente ruidosos, inquietos, conversadores, mientras están en clases.	
			<b>89/22 (7).</b> Pensando en el futuro, ¿qué nivel educacional cree usted que completará la mayoría de los estudiantes de su curso de 4° Básico que rindió la prueba SIMCE 2009? Marque con una equis (X) una sola alternativa. No creo que completen 4° año de Educación Media Terminarán 4° año de Educación Media Técnico Profesional. Terminarán 4° año de Educación Media Científico Humanista. Obtendrán un título en un centro de formación técnica o un instituto profesional. Obtendrán un título en la universidad. Obtendrán estudios de postgrado.	
			<b>90/29 (7).</b> Considerando su preparación profesional, ¿cuán seguro se siente Ud. de lograr...? Marque con una equis (X) sólo una alternativa para cada afirmación. Muy seguro Algo seguro Poco seguro Que los estudiantes con dificultades de aprendizaje comprendan los contenidos. Que los estudiantes con dificultades económicas aprendan. Que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan. Que los estudiantes con mal comportamiento aprendan. Que los estudiantes con dificultades emocionales (depresión, trastornos alimenticios, etc.) aprendan y salgan adelante.	
2009	OCDE IEA	TALIS 2009 TALIS Teacher Questionnaire (MS-12-01)	<b>91/(16) 31.</b> How strongly do you agree or disagree with the following statements. Please mark one choice in each row. ... about yourself as a teacher in this school? Strongly Disagree, Disagree, Agree, Strongly Agree a) All in all, I am satisfied with my job. b) I feel that I am making a significant educational difference in the lives of my students. c) If I try really hard, I can make progress with even the most difficult and unmotivated students. d) I am successful with the students in my class. e) I usually know how to get through to students. f) Teachers in this local community are well respected. ... about what happens in this school? g) In this school, teachers and students usually get on well with each other. h) Most teachers in this school believe that students' well-being is important. i) Most teachers in this school are interested in what students have to say. j) If a student from this school needs extra assistance, the school provides it.	<b>91/31.</b> ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes declaraciones. Por favor, marque una opción en cada fila.... sobre ti mismo como maestro en esta escuela? Fuertemente En desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, fuertemente de acuerdo. a) En general, estoy satisfecho con mi trabajo. b) Me siento que estoy haciendo una labor educativa significativa en las vidas de mis estudiantes. c) Si trato muy duro, no puedo avanzar, incluso con los alumnos más difíciles y sin motivación. d) Tengo éxito con los estudiantes en mi clase. e) Por lo general se cómo llegar a los estudiantes. f) Los profesores de esta comunidad local son bien respetados. ... Lo que pasa en esta escuela?. g) En esta escuela, los maestros y estudiantes por lo general se llevan bien con el otro. h) La mayoría de los maestros de esta escuela creen que el bienestar estudiantil es importante. i) La mayoría de los maestros en esta escuela están interesados en lo que los estudiantes tienen que decir. j) Si un estudiante de esta escuela necesita asistencia extra, la escuela la proporciona.

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_Profesores/Cuestionarios_para_profesores_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/cuestionarios/Cuestionarios_Profesores/Cuestionarios_para_profesores_SIMCE_2009_de_4to_y_8vo_Basico.zip</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por el profesorado en base a su	X	PLANES DE MEJORAMIENTO SEP: SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS Y APRENDIZAJES DE POLÍTICA Marzo, 2010 CEPPE	(37) Cultura de altas expectativas entre los profesionales mejora el rendimiento	<a href="http://w3app.mineduc.cl/DePublico/estudios_evaluaciones_recientes_detalle_ficha">http://w3app.mineduc.cl/DePublico/estudios_evaluaciones_recientes_detalle_ficha</a>
	1. Expectativas y metas educativas.	1.3. Niveles a los que se aspira llegar.				
	4. Obstáculos y facilitadores.	4.3 Opinión expresada por el profesorado en base a su labor educativa y a la Educación en general.				
<a href="http://www.oecd.org/dataoecd/7/32/43081350.pdf">http://www.oecd.org/dataoecd/7/32/43081350.pdf</a>	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	X	Informe 2009 TALIS La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados OCDE Santillana	(5)La percepción de autoeficacia ha demostrado estar relacionada con la productividad e influye sobre la actividad de los individuos en su puesto de trabajo. Cuando los profesores consideran que la enseñanza eficaz es una habilidad que puede ser aprendida, este sentimiento de autoeficacia les puede ayudar a analizar y resolver mejor los problemas.	<a href="http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf">www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf</a>

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (92-95)
2009	IEA SIMCE, Ministerio de Educación Chile	Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009 Aplicación Definitiva	<b>92/(14) P17</b> ¿Cuáles son, a su juicio, los propósitos más importantes de la formación ciudadana a nivel escolar? Indique los tres propósitos que le parecen más importantes seleccionando los tres casilleros correspondientes. a) Promover el conocimiento sobre instituciones sociales, políticas y cívicas b) Promover el respeto y la protección del medioambiente c) Promover la capacidad de defender los puntos de vista personales d) Desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes para la resolución de conflictos e) Promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos. f) Promover la participación de los estudiantes en la comunidad (barrio). g) Promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes h) Promover la participación de los estudiantes en la vida escolar i) Apoyar el desarrollo de estrategias efectivas para la lucha contra el racismo/xen. j) Preparar a los estudiantes para una futura participación en la política
		Cuestionario del Estudiante	<b>93/(3)P3</b> ¿Cuál de los siguientes niveles educacionales crees que vas a completar? (Por favor, marca un solo casillero) Una carrera en la universidad o estudios de posgrado (magíster o doctorado) Una carrera en un instituto profesional o centro de formación técnica Educación media (Científico Humanista o Técnico Profesional) 8° básico No espero completar 8° básico
2009	MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTITUTO DE EVALUACIÓN ESPAÑA	La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación.	<b>94/(245) P17.</b> ¿Hasta qué punto se ve dificultado el aprendizaje de los alumnos de su centro por los siguientes factores?(por favor, marque una casilla en cada línea) Nada, muy poco, poco, mucho. a) expectativas bajas de los profesores respecto a los alumnos b) absentismo de los alumnos c) Malas relaciones alumno-profesor d) Mal comportamiento de los alumnos en las clases e) que los profesores no atienden las necesidades individuales de los alumnos f) absentismo de los profesores g) novillos por parte de los alumnos h) falta de respeto de los alumnos hacia los profesores i) resistencia al cambio por parte del personal j) consumo de alcohol o drogas ilegales por parte de los alumnos k) que los profesores sean excesivamente estrictos con los alumnos l) que los alumnos intimiden o acosen a otros de alumnos m) que no se motive a los alumnos para que desarrollen todo su potencial
		PISA 2009 Cuestionario para directores	<b>95/(247)</b> ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe con mayor precisión las expectativas de los padres respecto al centro?(Por favor, marque sólo una casilla) a) Existe una presión constante por parte de muchos padres, quienes esperan del centro que establezca un nivel académico muy elevado y consiga que los alumnos lo alcancen. b) Una minoría de padres ejerce presión sobre el centro para que se alcance un nivel adecuado académico más elevado entre los alumnos. c) Apenas existe presión por parte de los padres sobre el centro para que se alcance un nivel académico más elevado entre los alumnos.



Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.simce.cl/index.php?id=102">http://www.simce.cl/index.php?id=102</a>	3. Valor diferencial de la Educación.	3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	NO			
<a href="http://www.simce.cl/index.php?id=102">http://www.simce.cl/index.php?id=102</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.3. Niveles a los que se aspira llegar.	NO			
<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9">http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.	X	PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE INFORME ESPAÑOL  Ministerio de Educación Instituto de Evaluación	(85, 86) La variación del rendimiento de los alumnos puede deberse a diversas causas(...) su actitud y esfuerzo ante el aprendizaje y de la confianza que en él depositan su familia, sus profesores, el centro y el propio sistema.	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd">http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd</a>
	1. Expectativas y metas educativas.	1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.				

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (96-98)
2009	MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTITUTO DE EVALUACIÓN ESPAÑA	La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación.  PISA 2009 Cuestionario del alumnado	<p><b>96/(266)24.</b> ¿Hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones siguientes sobre lectura?(Por favor, marca sólo una casilla en cada línea) Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Totalmente de acu.</p> <p>a) Sólo leo si tengo que hacerlo b) Leer es una de mis aficiones preferidas c) Me gusta hablar sobre libros con otras personas d) me cuesta terminar los libros e) Me encanta que me regalen libros f) para mí, leer es una pérdida de tiempo g) disfruto yendo a librerías y bibliotecas h) Sólo leo para obtener la información que necesito i) no puedo sentarme y leer tranquilo unos pocos minutos j) me gusta dar mi opinión sobre los libros que he leído k) me gusta intercambiar libros con mis amigos</p> <p><b>97/(272)33.</b> Al pensar lo que has aprendido en tu colegio/instituto: ¿hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?</p> <p>a) El colegio/instituto apenas me habrá preparado para la vida adulta cuando me marche del centro. b) El colegio/instituto me ha supuesto una pérdida de tiempo c) el colegio/instituto ha contribuido a darme confianza para tomar decisiones d) en el colegio/instituto he aprendido cosas que me serán útiles en el mundo lab.</p>
2009	PISA ICFES Evaluaciones internacionales Colombia	Pruebas liberadas PISA 2009  Cuestionario del profesorado	<p><b>98/</b>Indique en qué medida el aprendizaje de los alumnos, en su escuela, se ve limitado por lo siguiente: (Marque solamente una opción en cada línea)</p> <p>De ningún modo    Muy poco    En alguna medida Mucho</p> <p>a) Bajas expectativas de los profesores con respecto a los alumnos. b) Ausentismo de los alumnos. c) Relaciones deficientes entre profesores y alumnos. d) Interrupción de las clases por parte de los alumnos. e) Los profesores no cumplen las necesidades individuales de los alumnos. f) Ausentismo de los profesores. g) Escaparse de clases por parte de los alumnos. h) Falta de respeto de los alumnos a los profesores. i) Resistencia al cambio por parte del personal. j) Consumo de alcohol o drogas por parte de los alumnos. k) Profesores demasiado estrictos con los alumnos. l) Los alumnos intimidan o se burlan de otros alumnos. m) Falta de estímulo a los alumnos para desarrollar todo su potencial.</p>

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9">http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación. 2.2. Percepción de su propia experiencia como educando.	X	PANORAMA DE LA EDUCACIÓN Indicadores de la OCDE 2011 INFORME ESPAÑOL  Ministerio de Educación Instituto de evaluación	(57,59) los que están por debajo del nivel 2 de rendimiento en comprensión lectora, los estudiantes que no valoran personalmente sus resultados escolares y aquellos cuya relación con el profesor es negativa.	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/panorama-2011.pdf?documentId=0901e72b80eb8ea5">http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/panorama-2011.pdf?documentId=0901e72b80eb8ea5</a>
	2. Justicia social y Educación.					
<a href="http://www.icfes.gov.co/pisa/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=67&amp;Itemid=95">http://www.icfes.gov.co/pisa/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=67&amp;Itemid=95</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.	X	Colombia en PISA 2009 Síntesis de resultados. ICFES, 2010	(41) buenos resultados con altas expectativas de los docentes hacia los estudiantes.	<a href="http://www.icfes.gov.co/pisa/index.php?option=com_phocadownload&amp;view=category&amp;download=26:2009.&amp;id=4:p-2009&amp;Itemid=90">http://www.icfes.gov.co/pisa/index.php?option=com_phocadownload&amp;view=category&amp;download=26:2009.&amp;id=4:p-2009&amp;Itemid=90</a>
				Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años ICEFES, Abril 2011	(35) alta relación entre expectativas positivas y mayores logros en las pruebas.	<a href="http://www.icfes.gov.co/pisa/index.php?option=com_phocadownload&amp;view=category&amp;download=29:1-2009&amp;id=4:p-2009&amp;Itemid=90">http://www.icfes.gov.co/pisa/index.php?option=com_phocadownload&amp;view=category&amp;download=29:1-2009&amp;id=4:p-2009&amp;Itemid=90</a>

<b>Año</b>	<b>Autoría</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Ítem (99-104)</b>
2009	Consejería de educación y ciencia  Oficina de evaluación  Junta de comunidades de Castilla La Mancha	EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO 2009 4º PRIMARIA UNIDADES DE EVALUACIÓN Unidad de Evaluación: 21.	<b>99/(6)</b> 1. ¿Por qué estudias Si tuvieses que responder ahora ¿Cuáles serían tus respuestas? En esta tarea puedes elegir varias respuestas, rodea con un círculo la letra que va delante de todas aquellas que se ajusten a tu manera de pensar. a. Me gusta aprender. b. Me gustan los premios y regalos que me hacen. c. Quiero estar contento y que mi familia lo esté. d. No quiero que me castiguen. e. No lo sé.
		Unidad e Evaluación: 6.	<b>100/(9)</b> . Si tuvieras que juzgar tu propio interés por el arte, ¿qué dirías? a. Desconozco si me interesa b. No me interesa nada c. Me gustan las actividades artísticas d. Mi interés es limitado
		2º Eso. Unidad de evaluación: 6.	<b>101/(9)</b> . Si tuvieras que juzgar tu propio interés por el arte, ¿qué dirías? a. no me interesa nada. b. me gustan las actividades artísticas. c. me dan igual. d. no me lo he planteado.
		4º Primaria. Unidad de evaluación: 17.	<b>102/(9)</b> . 11. En tu opinión, ¿qué resultado has obtenido? Rodea con un círculo la letra inicial de la opción que mejor responde a lo que piensas. a. Muy bueno. b. Bueno. c. Suficiente. d. Bajo.
		Cuestionario familias 2009  Anexo III Conocer el contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje y al alumno.	<b>103/(291)</b> . 1. ¿Cree que su hijo tiene capacidad para estudiar? 1. Tiene bastantes dificultades. 2. Es capaz en algunas materias. 3. Si, pero no le gusta estudiar. 4. Se le da bien y le gusta. 5. No sabe o no contesta.  <b>104/(292)</b> . 8. ¿Está satisfecho con la educación que recibe su hijo en el centro? 1. Nada. 2. Poco. 3. Bastante. 4. Mucho. 5. No sabe o no contesta.

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98301">http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98301</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.	X	Informe Castilla La Mancha.  Algunos ejemplos de unidades de evaluación. Anexo 1.	(178) motivaciones intrínsecas o internas (me gusta aprender).	<a href="http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98034">http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98034</a>
<a href="http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98315">http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98315</a>			x	Evaluación general de diagnóstico o 2009 Educación Primaria. Cuarto curso INFORME DE RESULTADOS M.E	(24). Las actitudes de los estudiantes pero, siendo éste un aspecto más de la evaluación, no se ha tratado de forma específica.	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/evaluacion-general-diagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e">http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/evaluacion-general-diagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e</a>
<a href="http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98304">http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98304</a>						
<a href="http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98300">http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=98300</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.5. Opinión expresada sobre cómo se valora personalmente el alumnado y cómo le valoran.	x	Informe de resultados Evaluación de diagnóstico o de las competencias básicas 2009. 4º Primaria Oficina de evaluación. CLM.ODE .	(30,93). Expectativas del alumnado y de los tutores sobre la capacidad de aprender	<a href="http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=118409">http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=118409</a>
<a href="http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=83214">http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educacion/images?locale=es_ES&amp;textOnly=false&amp;idMmedia=83214</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.1	NO			
	1.	1.4. Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.				

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (105-108)
2009	Genralitat valenciana Conselleria d'educació Direcció general d'avaluació.	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 4º DE E.PRIMARIA Octubre 2009 Cuaderno del alumno/alumna	<b>105/(13).</b> 3. ¿Te gustan las matemáticas? 1. Nada 2. Poco 3. Bastante 4. Mucho
			<b>106/(10).</b> 3. ¿Te gusta la asignatura de matemáticas? 1. Nada, 2. Poco, 3. Bastante, 4. Mucho
2011	Gobierno de Cantabria	EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO 2010 CUESTIONARIO DE CONTEXTO ALUMNOS EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO CURSO 2011/12 ESO 2º CURSO	<b>107/(14)</b> Sobre la satisfacción con la educación de tu colegio, indica el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (Marca sólo UNA casilla en cada fila). Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo 139.- En mi colegio hay normas razonables 140.- Mi colegio es muy bueno 141.- En general, me gusta venir al colegio 142.- Las clases son entretenidas. 143.- El trabajo que hago en las clases me gusta mucho. 144.- Aprendo cosas interesantes y útiles. 145.- Me gustaría cambiar de colegio.
			<b>108/(15)</b> ¿Cómo es tu propia percepción con respecto a las matemáticas, la lengua castellana y la lengua inglesa?(Marca sólo UNA casilla en cada fila.) Nunca o casi nunca, Algunas veces, Casi siempre, Siempre 155.- Me interesan las cosas que aprendo en matemáticas. 156.- Me interesan las cosas que aprendo en lengua castellana. 157.- Me interesan las cosas que aprendo en lengua inglesa. 158.- Disfruto aprendiendo matemáticas. 159.- Disfruto aprendiendo lengua castellana. 160.- Disfruto aprendiendo lengua inglesa. 161.- Hacer un esfuerzo en matemáticas vale la pena porque me ayudará en el trabajo que quiero desempeñar en el futuro. 162.- Hacer un esfuerzo en lengua castellana vale la pena porque me ayudará en el trabajo que quiero desempeñar en el futuro. 163.- Hacer un esfuerzo en lengua inglesa vale la pena porque me ayudará en el trabajo que quiero desempeñar en el futuro. 164.- Las matemáticas se me dan bien. 165.- La lengua castellana se me da bien. 166.- La lengua inglesa se me da bien. 167.- Me siento inseguro cuando hago exámenes de matemáticas. 168.- Me siento inseguro cuando hago exámenes de lengua castellana. 169.- Me siento inseguro cuando hago exámenes de lengua inglesa. 170.- Cuando estudio cualquier asignatura, comienzo por averiguar exactamente qué es lo que necesito aprender. 171.- Cuando no consigo entender algo en alguna asignatura, busco más información para aclarar el problema. 172.- Repaso lo que estudio en cada asignatura tan a menudo que me siento seguro para resolver cualquier actividad relacionada con lo que aprendo

Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.cefe.gva.es/eva/docs/evaluacion/val/materiales/liberados/4P.zip">http://www.cefe.gva.es/eva/docs/evaluacion/val/materiales/liberados/4P.zip</a>	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.	SI	INFORME DE RESULTADOS 2010 EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO 2010 ESO Segundo curso	(158) opinión muy de su centro.	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e">http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e</a>
<a href="http://www.educantabria.es/docs/planes/evaluacion_educativa/2011_2012/Contexto_Alumnos_ESO_11_12_V1.pdf">http://www.educantabria.es/docs/planes/evaluacion_educativa/2011_2012/Contexto_Alumnos_ESO_11_12_V1.pdf</a>			SI	INFORME DE RESULTADOS 2010 EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO 2010 Educación Secundaria Obligatoria Segundo curso	(158) opinión muy de su centro.	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e">http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e</a>
	4. Obstáculos y facilitadores.	2 Justicia social y Educación	NO			
		4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.				
		2.1. Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.				

Año	Autoría	Instrumento	Ítem (109-111)
2012	Región de Murcia  Consejería de educación, formación y empleo  Dirección general de recursos humanos y calidad educativa	EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO 2012  Cuestionario de contexto alumnos 4º Primaria	<p><b>109/(1).</b> 3. ¿Qué nivel de estudios esperas alcanzar en el futuro? (Marca sólo UNA casilla).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No pienso terminar la ESO.</li> <li>2. Terminar la ESO y empezar a trabajar.</li> <li>3. Estudiar Formación Profesional de Grado Medio.</li> <li>4. Estudiar Bachillerato.</li> <li>5. Estudios superiores (universidad, ciclo formativo de grado, superior, artístico).</li> </ol>
			<p><b>110/(1).</b> 4. ¿Qué nivel de estudios espera tu familia que alcances en el futuro? Marca sólo UNA casilla.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que no termine la ESO.</li> <li>2. Que termine la ESO.</li> <li>3. Que estudie formación profesional de Grado Medio.</li> <li>4. Que estudie Bachillerato.</li> <li>5. Que tenga estudios superiores (universidad, ciclo formativo de grado, superior, artístico).</li> </ol>
			<p><b>111/(3).</b> 9. Sobre la satisfacción de la educación de tu colegio, indica el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (Marca sólo UNA casilla en cada fila, considerando que 0 significa que estás NADA DE ACUERDO y que 5 significa que estás MUY DE ACUERDO). 0--NADA DE ACUERDO....5---)MUY DE ACUERDO</p> <p>012345</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Te gusta venir al colegio</li> <li>2. Las clases son entretenidas</li> <li>3. El trabajo que haces en las clases te gusta mucho</li> <li>4. Aprendes cosas interesantes y útiles</li> <li>5. Te gustaría cambiar de colegio</li> <li>6. Al empezar la clase, el profesor tiene que esperar mucho tiempo hasta que tus compañeros se quedan en silencio</li> <li>7. Tus compañeros procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable</li> <li>8. Se pierde mucho tiempo debido a las interrupciones de la clase por parte de tus compañeros</li> <li>9. La clase es muy ruidosa</li> <li>10. El profesor tiene que poner amonestaciones para dar la clase</li> <li>11. Sientes que las clases son aburridas porque lo que explica el profesor es muy fácil</li> </ol>



Enlace cuestionario	Dimensión	Indicador	Se usa	Informe	Conclusión	Enlace informe
<a href="http://www.car.m.es/web/pagina?IDCONTENIDO=36133&amp;IDTIPO=100&amp;RASTRO=c813\$m5214,15290,35383,36115">http://www.car.m.es/web/pagina?IDCONTENIDO=36133&amp;IDTIPO=100&amp;RASTRO=c813\$m5214,15290,35383,36115</a>	1. Expectativas y metas educativas.	1.1. Nivel de aspiraciones educativas.	X	INFORME DE RESULTADOS 2010 EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO 2010 Educación Secundaria Obligatoria Segundo curso	(147-148;256) Expectativa de nivel de estudios y su influencia en los resultados. (158) opinión muy de su centro.	<a href="http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e">http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e</a>
	4. Obstáculos y facilitadores.	4.2. Opinión expresada por las familias, el alumnado y el profesorado sobre la utilidad e interés en base a la Educación.				

## **Anexo 2**

Contenido E-mail encuesta online:

Estimad@ profesional de la Educación,

Solicitamos vuestra colaboración para un proyecto de innovación en el Dpto. MIDE-Universitat de València.

El enlace para acceder a la encuesta, de forma anónima, es el siguiente:

<http://innovamide.uv.es/encuestas/index.php?sid=17573&lang=es>

Muchas gracias por tu colaboración.

Te rogamos nos envíes la encuesta lo antes posible, por favor.

Atentamente,

Carlos Sancho Álvarez.

MIDE-Universitat de València.

Visión encuesta construida en formato online a través del programa Lime-survey:



### El Valor Social Subjetivo de la Educación

Estimad@ profesional de la Educación, solicitamos su colaboración para un proyecto de innovación que está dirigido a desarrollar un instrumento que nos permita evaluar el constructo Valor Social Subjetivo de la Educación (VSS).

En este momento nos encontramos en la fase de validación del propio concepto, donde hemos de asegurar que las dimensiones del VSS son las adecuadas en esta línea.

Por todo ello, solicitamos que, atendiendo a la definición y a todas sus dimensiones, valore de forma anónima si son relevantes y si son susceptibles de cambio ante el proceso de enseñanza y aprendizaje, cada una de las preguntas.

---

Dpto. MIDE-Universitat de València

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto I+D+I Modelos de Análisis de Variables de Contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO, financiado por el Ministerio de Educación de España –Ref. EDU2009\_13485, y la Consellería de Educació, Cultura y Esport de la Generalitat Valenciana –Acciones complementarias, 2012-).

***Nota sobre la privacidad***

Esta encuesta es anónima.

Los registros que contienen sus respuestas a la encuesta no contienen ninguna identificación suya a menos que una pregunta específicamente así lo haga. Si responde a esta encuesta utilizando una contraseña que le da acceso al cuestionario, puede estar seguro que la misma no se asocia a ninguna de sus respuestas. Ésto se administra en una tabla de datos separada, que sólo se actualiza para indicar que ha completado o no la encuesta, pero sin establecer vínculo alguno con la tabla donde se almacenan sus respuestas, por lo que no hay manera de asociar una respuesta con la persona que la hizo.

Datos personales

\*

Edad

Sólo se aceptan números en este campo

\* Sexo

Seleccione una de las siguientes opciones

 ▼

\* Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia

Seleccione una de las siguientes opciones

 ▼

\* Años totales de docencia profesional

Seleccione una de las siguientes opciones

 ▼

### ¿Qué entendemos por Valor Social Subjetivo de la Educación?

Este concepto hace referencia a la parte subjetiva del valor social de la Educación (VSE), ya que éste **puede ser analizado desde una perspectiva objetiva y además desde su visión subjetiva** (Valor Social Subjetivo de la Educación).

Según Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) la aproximación conceptual del VSE se refiere:

...“a la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida” (p. 2).

No obstante, en cuanto a su perspectiva subjetiva, evidentemente igual de importante (y tema de estudio en esta encuesta), el Valor Social Subjetivo de la Educación (VSS) se refiere a la **“percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida”** (p. 67).

### **ADEMÁS, ANTES DE EMPEZAR ES IMPRESCINDIBLE TENER EN CUENTA LOS SIGUIENTES ASPECTOS:**

- ¿Qué es relevante?

Si es muy importante o no para observar las características del concepto (VSS) tal y como lo hemos definido en cuanto a sus dimensiones e indicadores.

- ¿Qué es susceptible de cambio?

Si es un aspecto del concepto (VSS) que puede ser enseñado/educado a través del proceso educativo, en definitiva, si podemos hacer algún tipo de actividad que permita su adquisición o mejora.

✖

- DIMENSIÓN 1. EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS (Aspiraciones y metas que se plantean el alumnado y las familias en educación; y expectativas del profesorado y las familias respecto del alumnado).

	No es relevante	Si es relevante	Ns/Nc	No es subceptible de cambio	Si es subceptible de cambio	Ns/Nc
1.1. Nivel de aspiraciones educativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3. Niveles a los que se aspira llegar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4. Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- DIMENSIÓN 2. JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN (Consecuencias y/o beneficios que perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social).

	No es relevante	Si es relevante	Ns/Nc	No es subceptible de cambio	Si es subceptible de cambio	Ns/Nc
2.1. Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2. Percepción de su propia experiencia como educando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

✖

- DIMENSIÓN 3. VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN (Valor intrínseco para la vida que dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado).

	No es relevante	Si es relevante	Ns/Nc	No es subceptible de cambio	Si es subceptible de cambio	Ns/Nc
3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

✖

- DIMENSIÓN 4. OBSTÁCULOS Y FACILITADORES (Elementos que les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo).

	No es relevante	Si es relevante	Ns/Nc	No es subceptible de cambio	Si es subceptible de cambio	Ns/Nc
4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Salir y reiniciar la encuesta

<< Previo

Siguiente >>

¡Muchas gracias por su colaboración!

Atentamente,

Carlos Sancho Álvarez.

Dpto. MIDE-Universitat de València

[Imprimir sus respuestas.](#)



### Anexo 3

**Tabla 27**

*W Kendall sobre escala relevancia*

**Estadísticos de contraste**

N	9
W de Kendall <sup>a</sup>	,102
Chi-cuadrado	17,459
gl	19
Sig. asintót.	,559

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

**Tabla 28**

*W Kendall sobre escala susceptibilidad*

**Estadísticos de contraste**

N	9
W de Kendall <sup>a</sup>	,130
Chi-cuadrado	22,293
gl	19
Sig. asintót.	,270

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

**Tabla 29**

*Correlación intra-clase Dimensión 1 y 2 escala relevancia*

**Advertencia**

La escala tiene elementos con varianza cero

**Tabla 30**

*Correlación intra-clase sobre Dimensiones 3 y 4 en escala relevancia*

	Coeficiente de correlación intraclase				Prueba F con valor verdadero 0			
	Correlación intraclasea	Intervalo de confianza 95%			Valor	gl1	gl2	Sig.
		Límite inferior	Límite superior					
Medidas individuales	,000b	-,043	,980		1,000	1	19	,330
Medidas promedio	,000c	-4,922	,999		1,000	1	19	,330

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a. Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

**Tabla 31**

*Correlación intra-clase sobre Dimensión 1 en escala susceptibilidad*

	Coeficiente de correlación intraclase		Prueba F con valor verdadero 0				
	Correlación intraclasea	Intervalo de confianza 95%		Valor	gl1	gl2	Sig.
		Límite inferior	Límite superior				
Medidas individuales	-,011b	-,040	,335	,792	3	57	,504
Medidas promedio	-,263c	-3,238	,910	,792	3	57	,504

**Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.**

**a. Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.**

**b. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.**

**c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.**

**Tabla 32**

*Correlación intra-clase sobre Dimensión 2 en escala susceptibilidad*

**Advertencia**

La escala tiene elementos con varianza cero

**Tabla 33**

*Correlación intra-clase sobre Dimensiones 3 y 4 en escala susceptibilidad*

	Coeficiente de correlación intraclase		Prueba F con valor verdadero 0				
	Correlación intraclasea	Intervalo de confianza 95%		Valor	gl1	gl2	Sig.
		Límite inferior	Límite superior				
Medidas individuales	,000b	-,043	,980	1,000	1	19	,330
Medidas promedio	,000c	-4,922	,999	1,000	1	19	,330

**Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.**

**a. Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.**

**b. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.**

**c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.**

**Tabla 34**  
*U Mann-Whitney sobre Dimensión 1 en escala relevancia*

Estadísticos de contraste <sup>b</sup>				
	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4
U de Mann-Whitney	45,500	42,000	45,500	42,500
W de Wilcoxon	73,500	133,000	73,500	70,500
Z	,000	-,734	,000	-,457
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,463	1,000	,648
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000 <sup>a</sup>	,817 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	,817 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia

**Tabla 35**  
*U Mann-Whitney sobre Dimensión 2 en escala relevancia*

Estadísticos de contraste <sup>b</sup>			
	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
U de Mann-Whitney	39,000	42,000	38,500
W de Wilcoxon	67,000	133,000	129,500
Z	-1,363	-,734	-1,066
Sig. asintót. (bilateral)	,173	,463	,286
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,643 <sup>a</sup>	,817 <sup>a</sup>	,588 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia

**Tabla 36**  
*U Mann-Whitney sobre Dimensiones 3 y 4 en escala relevancia*

Estadísticos de contraste <sup>b</sup>		
	Indicador 1 (3.1)	Indicador 1 (4.1)
U de Mann-Whitney	45,500	42,000
W de Wilcoxon	73,500	133,000
Z	,000	-,734
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,463
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000 <sup>a</sup>	,817 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia

**Tabla 37**  
*U Mann-Whitney sobre Dimensión 1 en escala subceptibilidad*

Estadísticos de contraste <sup>b</sup>				
	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4
U de Mann-Whitney	45,500	38,500	42,000	42,000
W de Wilcoxon	73,500	129,500	133,000	133,000
Z	,000	-1,066	-,734	-,734
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,286	,463	,463
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000 <sup>a</sup>	,588 <sup>a</sup>	,817 <sup>a</sup>	,817 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia

**Tabla 38**  
*U Mann-Whitney sobre Dimensión 2 en escala susceptibilidad*

Estadísticos de contraste <sup>b</sup>			
	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
U de Mann-Whitney	42,000	39,000	42,000
W de Wilcoxon	133,000	67,000	133,000
Z	-,734	-1,363	-,734
Sig. asintót. (bilateral)	,463	,173	,463
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,817 <sup>a</sup>	,643 <sup>a</sup>	,817 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia

**Tabla 39**  
*U Mann-Whitney sobre Dimensiones 3 y 4 escala susceptibilidad*

Estadísticos de contraste <sup>b</sup>		
	Indicador 1 (3.1)	Indicador 1 (4.1)
U de Mann-Whitney	45,500	42,000
W de Wilcoxon	73,500	133,000
Z	,000	-,734
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,463
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000 <sup>a</sup>	,817 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia